

**PENSAR A BRINCAR:
FILOSOFIA COM E PARA CRIANÇAS**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Catarina Fernandes Vieira

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Portalegre, novembro, 2018

**PENSAR A BRINCAR:
FILOSOFIA COM E PARA CRIANÇAS**

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da
Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Ana Catarina Fernandes Vieira

Portalegre, novembro, 2018

Constituição do Júri:

Presidente: Prof. Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

Arguente: Prof. Doutor Helder Manuel Guerra Henriques

Orientadora: Prof.^a Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

A curiosidade, o espanto e o deslumbramento são características do ser humano desde a mais tenra idade. Ora esses são também os requisitos do filósofo. Então, porque não educar os mais pequenos na e com a Filosofia? (CRIA, 2007: Um projeto de filosofia para crianças, p.15)

Agradecimentos

Neste ponto específico deixo um agradecimento especial às pessoas que foram fundamentais durante esta etapa, mais intensa a nível pessoal do que a nível académico.

Às minhas crianças, a todas com quem já tive o prazer de aprender pois é por elas que traçamos caminhos.

À minha Mãe e à minha Avó Luísa, que vivenciaram esta etapa com tanta intensidade como eu.

À Picky, por ter estado sempre disponível em Lisboa; à minha Sandrinha, pela amizade e principalmente, pelo primeiro mês em Portalegre; e à Irina, por acreditar sempre em mim e, pelo maior presente que acompanhou todo este percurso, a minha Matilde.

OBRIGADA

Deixo ainda um agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Amélia Marchão, pelo incentivo e apoio que senti desde o dia em que cheguei a Portalegre.

Não menos importante, agradeço à Educadora Graciela Fernandes e à Educadora Rosa Jacob pela forma como fui recebida na sala, pela partilha de saberes e de experiências, pela motivação e carinho, pelos conselhos e por todo o apoio prestado durante a prática, mas essencialmente, por me terem dado as melhores memórias que trago do Mestrado.

Resumo

O presente relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) ilustra o percurso experienciado durante a prática de intervenção na Creche e no Jardim de Infância.

O objetivo específico desse percurso focou-se no âmbito da filosofia para/com crianças, abordando os valores e disposições – no que respeita à sala de Creche – e a filosofia na sala do Jardim de Infância.

Destaca-se a filosofia para/com crianças em que foram implementadas oportunidades de aprendizagem fundamentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e no programa de Matthew Lipman (FPC), dando resposta ao questionamento e curiosidade do grupo e, assim, estimulando a construção do seu pensamento crítico.

Metodologicamente o trabalho teve como base a investigação-ação e foram criadas diversas oportunidades de aprendizagem responsivas aos grupos de crianças e, recolhidas opiniões das crianças e das educadoras sobre o projeto desenvolvido, especificando em particular a importância da filosofia para/com crianças e do aprender a questionar e a usar o pensamento.

Esta intervenção nos contextos educativos caracterizou-se por momentos de reflexão e de análise sobre a ação educativo-pedagógica desenvolvida e sobre os dados recolhidos, possibilitando o ajuste do desenvolvimento da ação dentro da sala de acordo com as necessidades das crianças, ao longo das semanas.

Conclui-se que a criança deve participar ativamente no processo educativo e que a promoção de oportunidades de aprendizagem situadas na linha de um programa de filosofia para/com crianças a ajudam a compreender a necessidade de questionar e de pensar sobre o que a rodeia.

Palavras-chave: *Crianças, Educação Pré-Escolar, Filosofia, Pensamento Crítico.*

Abstract

The present final report of the Supervised Teaching Practice (PES) illustrates the experience during the interventional practice in the day care and in the kindergarten.

The specific goal of this course was to focus on the philosophy for/with children, approaching the values and dispositions - with regard to the day care room - and the philosophy - in the kindergarten room.

The philosophy for/with children in which learning opportunities based on the curriculum guidelines for early childhood education and the Matthew Lipman program (FPC) were implemented, highlighting the group's questioning and curiosity and, thus, stimulating the critical thinking.

Methodologically the work was based on action research and several learning opportunities were created responsive to the groups of children, as well as the opinions of the children were collected on the Project developed, specifying in particular the importance of the philosophy for/with children and to learn to question and to use thought.

This intervention in the educational contents was characterized by moments of reflection and analysis on the educational-pedagogical action developed and on the data collected, allowing the adjustment of the development of the action within the room according to the needs of the children, over the weeks.

It is concluded that the child should participate actively in the educational process and that the promotion of learning opportunities along the lines of a philosophy program for children helps then to understand the need to question and think about their surrounding.

Keywords: *Children, Preschool Education, Philosophy, Critical thinking.*

Siglas e Abreviaturas

Siglas

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância
CDC - Convenção dos Direitos das Crianças
COR - Registo de Observação da Criança
CRIA - Criatividade e Reflexão para a Infância Açoriana
DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
FPC - Filosofia para Crianças
IA - Investigação-Ação
IRS - Índice de Rendimento Social
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
J.I - Jardim de Infância
ME - Ministério da Educação
MEM - Movimento Escola Moderna
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES - Prática de Ensino Supervisionada
PIP - Perfil de Implementação do Programa
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Abreviaturas

Ed. C - Educadora Cooperante
Ed. E - Educadora Estagiária
EB - Ensino Básico
EPE – Educação Pré-Escolar

Garantia de Anonimato

De modo a preservar o anonimato e segurança das crianças entrevistadas no estudo, bem como dos restantes intervenientes, foram utilizadas siglas associadas a cada criança e interveniente.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
1. A Educação Pré-Escolar no Contexto do Sistema Educativo Português.....	19
1.1. O Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar.....	24
1.2. Filosofia. Filosofia para crianças.....	32
PARTE II - PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	41
1. Metodologia	42
1.1. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	44
2. Contextos Educativos onde decorreu a ação.....	51
2.1. Caraterização do Contexto de Creche.....	51
2.1.1. Caraterização do Grupo de crianças da Creche.....	52
2.2. Caraterização do Contexto de Jardim de Infância.....	53
2.2.1. Caraterização do Grupo de crianças do Jardim de Infância.....	56
3. Ação em Contexto	58
3.1. Reflexões.....	58
3.1.1. Contexto de Creche: Valores e Disposições.....	59
3.2. Contexto de Jardim de Infância: Filosofia com e para Crianças.....	71
3.2.1. Estratégias e Recursos Utilizados de Apoio às Oportunidades de Aprendizagem.....	73
3.2.2. Oportunidade de Aprendizagem “Filo e Sofia - Os amigos que nos ajudam a pensar”; “O que é a Filosofia?”.....	75
3.2.3. Oportunidade de Aprendizagem “A fuga dos Pontos de interrogação”.....	77
3.2.4. Oportunidade de Aprendizagem “Perguntas e Respostas”.....	82
3.2.5. Oportunidade de Aprendizagem “Filo e Sofia - Podemos saber o que está dentro da caixa sem a abrir?”.....	87

3.2.6. Oportunidade de Aprendizagem “O corpo e os 5 Sentidos”	91
3.2.7. Oportunidade de Aprendizagem “Como são feitos os desenhos animados? - Questão da Semana”	93
3.2.8. Oportunidade de Aprendizagem “A professora de Filosofia vem ao Jardim de Infância - Falar de Liberdade”	95
3.2.9. Oportunidade de Aprendizagem “A liberdade de escolha - Caixas sensoriais e Jogos tradicionais”	97
4. O Portefólio da Filosofia	100
5. Apresentação, Análise e Interpretação dos dados recolhidos	107
5.1. Entrevistas às Crianças	107
5.2. Questionários às Educadoras	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	138
ANEXO I: Ficha do Estabelecimento Educativo (DQP)	139
ANEXO II : Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades	145
ANEXO III: Ficha de Identificação da Educadora de Infância.....	150
ANEXO IV: Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças	155
ANEXO V: Autorização e contextualização do projeto às famílias	156
ANEXO VI: Guião de Entrevista às crianças	157
ANEXO VII: Esquema do currículo da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, adaptado de Dinis, C. (2011).	160
ANEXO VIII: Planta da Sala de Atividades da Creche	161
ANEXO IX : Planta da Sala de Atividades do Jardim de Infância	162
ANEXO X: Questionário realizado às Educadoras Cooperantes.....	164
ANEXO XI: Transcrições das Respostas das Educadoras C. aos Questionários.....	168
ANEXO XII : Excertos do Portefólio da Filosofia	171

ANEXO XIII: Portefólio da Filosofia.....	174
ANEXO XV: Transcrições de excertos das entrevistas às crianças.....	176
ANEXO XVI: Avaliação Semanal realizada com as crianças	178
ANEXO XVII: Excertos das Notas de Campo	179
ANEXO XVIII: Target/ Ficha de observação das oportunidades educativas (Creche)	190

Índice de Figuras

Figura 1 Oportunidades de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito dos valores e da socialização. (“Caixas Sensoriais”; “Balões sensoriais”; “Caça à bicharada”).	62
Figura 2 Oportunidades de Aprendizagem no âmbito da autonomia e motricidade fina. (“Estendal da diferença”; “Carimbar Joaninhas”; “Recortes”	64
Figura 3 Oportunidades de Aprendizagem no âmbito do desenvolvimento motor. (“Jogo dos arcos”; “Jogo dos Afetos”; “Percurso da amizade”.	65
Figura 4 Oportunidades de Aprendizagem no âmbito da Cognição. (“Vamos brincar!”; “Agrupar as nossas folhas”; “Caixas sensoriais”; “Construção de um gráfico de barras”	66
Figura 5 Técnicas de contar histórias. (“Teatro de Sombras”; “Avental de histórias”; “Teatro com balões”; “Fantoches de molas”).	68
Figura 6 Alguns recursos construídos para as atividades. (“Caça às Joaninhas e Formigas”; “Máquina de lavar laços”; “Baú do Tesouro”).	69
Figura 7 Esquema “Filosofia” e “Bandoite das perguntas”.	77
Figura 8 “Fuga dos Pontos de interrogação”	80
Figura 9 Registo do Ponto de Interrogação.	81
Figura 10 Registo das questões individualmente.	82
Figura 11 Jogo das Perguntas e Respostas.	86
Figura 12 Recolha de votos	89
Figura 13 Exploração livre dos espelhos	90
Figura 14 Exploração da imagem refletida nos espelhos	91
Figura 15 Jogo Musical do “Maestro”	92
Figura 16 “Como são feitos os desenhos animados?”; Processo de criação de uma peça	95
Figura 17 Atitude habitual durante a prática	96
Figura 18 Sessão com a Professora de Filosofia	97
Figura 19 Estações Sensoriais no âmbito da Liberdade de Escolha	99
Figura 20 Portefólios da filosofia (MM e MP, 6 anos)	104
Figura 21 Trabalho realizado no âmbito da atividade dos espelhos (H, MC e MM, 6 anos.)	106
Figura 22 Portefólio da Filosofia do H e do MP, 6 anos. (Atividade “Fuga dos pontos de interrogação”)	110

Índice de Tabelas

Tabela 1 Distribuição do grupo por idades e sexo.	55
Tabela 2 Rácio adulto/criança no Jardim de Infância.	55
Tabela 3 Questões e respostas das crianças nas entrevistas	116

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), componente curricular do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o objetivo de apresentar e refletir o trabalho desenvolvido durante o estágio nos contextos de Creche e Jardim de Infância, no ano letivo de 2016/2017 e no primeiro semestre do ano letivo de 2017/2018.

A primeira intervenção desenvolveu-se no contexto de Creche e a segunda no Jardim de Infância e foi sustentada na metodologia de investigação-ação, procurando melhorar continuamente o processo de aprendizagem através da reflexão e questionamento da prática.

Em Portugal, a educação de infância tem vindo a desenvolver-se de forma positiva, no sentido de valorizar a criança desde o seu nascimento e, de forma a compreender a importância da Creche e do Jardim de Infância no desenvolvimento e aprendizagem da mesma. A educação pré-escolar, em particular, visa proporcionar às crianças experiências significativas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas múltiplas linguagens e, estimulando a construção do seu pensamento crítico.

Partindo desta premissa e, após o período de observação, em que foram recolhidos dados relativos aos interesses, competências e necessidades das crianças, considerou-se pertinente abordar a filosofia para/com crianças, de modo mais particular no contexto de Jardim de Infância.

Durante a observação foi possível ver como as crianças mostram ser capazes de brincar com as habilidades de raciocínio, colocando questões, tendo vontade de dialogar desde cedo e, por isso, tornou-se evidente realizar uma prática que enfatizasse estes aspetos, estimulando as crianças a aprender a pensar bem. Neste âmbito, surgiu o tema central deste Relatório Final, a filosofia para crianças adaptada do programa criado por Matthew Lipman (FPC). A prática da filosofia para/com crianças permite que as mesmas sejam ativas na aquisição do seu próprio conhecimento, não se tratando apenas de uma mera troca de opiniões ou conversação (Scapin, Soldera, Moreira & Rosa, 2006).

Explorando a filosofia para/com crianças, o projeto que desenvolvemos incidiu maioritariamente na promoção das capacidades de reflexão das crianças, dando-lhes voz através da utilização de dilemas e atividades lúdicas. Assim, de modo a planear a prática educativa foi previamente elaborado um projeto de investigação na Unidade Curricular de Investigação em Educação, permitindo desta forma proceder a uma primeira pesquisa documental sobre o tema Filosofia para/com crianças e à identificação dos objetivos a prosseguir. A saber: (i) Refletir as conceções curriculares para a Educação Pré-escolar; (ii) Enquadrar a filosofia para crianças no currículo e na prática educativa dos Jardins de Infância; (iii) Conhecer as conceções das educadoras de infância, no que diz respeito à participação ativa da criança no quotidiano pedagógico, tendo como pressuposto a Filosofia para crianças; (iv) Identificar, implementar e discutir atividades com o grupo de crianças que estimulem o pensamento crítico e a capacidade de reflexão das crianças; (v) Promover mudanças de atitudes e reflexão sobre o pensamento crítico das crianças.

Durante a PES foram implementadas atividades responsivas aos objetivos e adequadas a cada grupo, respeitando ritmos, espaços e principalmente as crianças e todos os intervenientes do processo educativo.

Na Creche foram trabalhados os valores, promovendo a partilha, a amizade, o respeito e a solidariedade pelo outro, através de oportunidades de aprendizagem que integraram todas as áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE, dando também importância aos momentos de reflexão e diálogo durante as atividades. Ainda, com o sentido de estimular o pensamento da criança foram tidas em conta disposições, entre as atividades em que as crianças foram convidadas a participar e a verbalizar o seu pensamento.

No que respeita ao Jardim de Infância foram criados espaços e tempos de reflexão, partilha e diálogo coletivo, numa aproximação a uma comunidade de investigação de acordo com o programa de Lipman (FPC), em que as crianças exprimem opiniões, colocam hipóteses e chegam a conclusões em grupo.

Quanto à organização do relatório, este apresenta duas partes principais: O Enquadramento Teórico e a Ação em Contexto. No Enquadramento Teórico é espelhada a Educação Pré-escolar no contexto do sistema Educativo Português, sintetizando os seus aspetos principais, assim como o desenvolvimento curricular, em que se apresentam alguns modelos curriculares vigentes nos Jardins de Infância portugueses. Igualmente se

expõe, ainda que de modo sumário, o conceito de Filosofia, e de modo mais particular a Filosofia para/com crianças (FPC) que fundamenta parte da prática de intervenção realizada.

Na Ação em Contexto apresentam-se a metodologia seguida durante o percurso de PES e ainda as técnicas e instrumentos a que se recorreu para a recolha e análise de dados. A estas seguem-se a apresentação das oportunidades de aprendizagem criadas para as crianças na Creche e no Jardim de Infância, embora enfatizando o Jardim de Infância, como contexto privilegiado do objeto de estudo deste relatório. Esta parte do relatório inclui ainda a análise das entrevistas às crianças e dos questionários aplicados às educadoras de infância, sobre as suas conceções e importância que atribuem à Filosofia para/com crianças no Jardim de Infância. Ainda, são apresentados os resultados do trabalho e documentação realizada através do portefólio, explorado em duas sessões distintas.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho desenvolvido, dando destaque à ação educativo-pedagógica realizada no Jardim de Infância.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Educação Pré-Escolar no Contexto do Sistema Educativo Português

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.”

(Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 2.º)

Em Portugal, a educação de infância abrange as crianças dos 0 aos 6 anos de idade, sendo utilizada a expressão Educação Pré-escolar (EPE) para as crianças dos 3 aos 6 anos que frequentam o Jardim de Infância e Creche para as crianças dos 0 aos 3 anos. Apesar de a legislação incluir como contexto formal apenas a EPE, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2010, referido por Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a educação em Creche é também um direito da criança, sendo importante esta articulação contínua entre uma etapa e outra para que se possibilite uma unidade coesa capaz de garantir uma educação de qualidade (Silva et al., 2016).

O acesso à educação é especificamente retratado na Convenção sobre os Direitos da Criança (Art.º 28 e 29, 1989), englobando todas as crianças e tendo como base a igualdade de oportunidades, independentemente da sua cultura familiar, nacionalidade, nível económico, entre outros fatores.

Como afirma Queloz (1990), citada por Tomás (2012), a infância é uma construção social e a sociedade deve promover os direitos da criança. Nesse sentido, tanto a Creche como o Jardim de Infância devem assegurar a todas as crianças igualdade de oportunidades, fomentando uma relação entre a comunidade educativa e a família com o objetivo de providenciar uma experiência de educação de qualidade que influencia diretamente o futuro das crianças, sendo necessária uma particular atenção à qualidade dos cuidados, das necessidades das crianças e das interações que se estabelecem com e entre as crianças, pois as mesmas promovem (ou se de fraca qualidade inibem) o seu desenvolvimento global (Marchão, 2012).

No que diz respeito à EPE, etapa mais enfatizada no presente relatório, é identificada pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) como a primeira etapa da Educação Básica. A mesma Lei-Quadro, estabelece quatro princípios fundamentais para a EPE:

- 1 – A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.
- 2 – A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir ativamente para a universalidade da oferta da educação pré-escolar.
- 3 – Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhes actividades educativas e actividades de apoio à família.
- 4 – O número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada Localidade. (Lei-quadro n.º 5/97, Artigo 3.º)

Com a intenção de orientar e promover uma educação de qualidade nos Jardins de Infância, os objetivos indicados na Lei identificada constituem linhas fundamentais para o sucesso educativo de todas as crianças, garantindo a sua educação integral. Assim, as finalidades atuais da EPE são expressas enquanto objetivos na referida Lei-Quadro de 1997:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo. 10.º)

Deste modo, pretende-se “promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo” (Marchão, 2012, p. 36).

É durante a EPE (como também na Creche), que a criança adquire inúmeras aprendizagens que vão favorecer a sua evolução como pessoa pois nesta fase está mais

predisposta ao conhecimento e a ser estimulada a interagir com os seus pares de forma natural, a descobrir, a experimentar e a aprender através da ação.

Segundo as atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a EPE é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação das aprendizagens de forma flexível e onde as crianças são chamadas a participar ativamente no dia-a-dia da sala (Silva et al., 2016). Além disso, quando a criança não frequenta a Creche, a sala do Jardim de Infância é a primeira experiência social fora do seio familiar, em que as crianças enfrentam um ambiente totalmente novo e desconhecido, sendo por isso fundamental que as instituições lhes transmitam segurança, assim como fomentem uma relação estreita com as famílias. Nesse sentido, as educadoras devem organizar a sua ação educativo-pedagógica através das OCEPE.

As OCEPE, alteradas em 2016 no campo das áreas da Educação Física, Educação Artística e na visão do brincar no desenvolvimento da criança, integram atitudes fundamentais a desenvolver pelo educador na organização da sua prática, distinguindo: observar; planear; agir; avaliar; comunicar e articular (Silva et al., 2016). Neste documento, a criança é encarada como sujeito e agente do processo educativo, que deve “ser escutada e participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9), papel que decorre da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Marchão (2012) refere três princípios fundamentais da EPE presentes nas OCEPE, “princípio da globalidade da ação educativa, o princípio da flexibilidade curricular e o princípio da integração das atividades educativas” (p.51), evidenciando a natureza transversal da EPE, sustentada numa dinâmica flexível do currículo que engloba todo o desenvolvimento da criança, tendo em conta uma intencionalidade educativa.

As OCEPE apresentam quatro fundamentos e princípios educativos que orientam a ação do educador, assim como reconhecem a identidade da criança, nomeadamente, o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber.

Organizadas em três secções, Enquadramento teórico; Áreas de Conteúdo (Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo)

e Continuidade Educativa e Transições, as OCEPE circunscrevem os mesmos objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Considerada a área transversal a todas as outras a área da Formação Pessoal e Social, fio condutor do projeto, baseia-se no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem à criança tornar-se um ser autónomo, consciente e solidário.

Para promover uma maior organização e reflexão por parte do/a educador/a, as OCEPE incluem espaços em cada área de conteúdo, relativos às aprendizagens da criança, designados por: “Aprendizagens a promover; Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança; - O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo (...)” (Silva et al., 2016, p.34-35).

Quanto ao ambiente educativo, realçam a importância deste como espaço de inúmeras experiências e aprendizagens, sendo preponderante um ambiente rico e harmonioso, com materiais adaptados às características da criança e em que esta é valorizada e escutada.

Numa perspetiva de questionamento e de recolha de dados, é também expressa nas OCEPE a importância de avaliar na EPE, visando uma avaliação para a aprendizagem e não a avaliação da aprendizagem, pautada pela documentação sistemática do processo da aprendizagem da criança através de instrumentos fundamentados e adotados pelo/a educador/a. Logo, assume-se como um processo individualizado e interpretativo que se preocupa com o processo em si e não apenas com os resultados, em que a criança participa ativamente na sua aprendizagem e que toma consciência da sua evolução (Castilho & Rodrigues, 2012).

Ainda, é abordada a importância da relação com as famílias de modo a recolher informações elementares sobre o contexto de vida da criança, das suas características e necessidades, visto que são estas que conhecem melhor as crianças e que nos ajudam a criar ambientes de qualidade adequados a cada uma.

Para isso, o/a educador/a deve estar envolvido/a e empenhado/a na construção do ambiente educativo com a criança, assim como refletir sobre a sua prática, originando atitudes facilitadoras da aprendizagem, como a sensibilidade, a estimulação e a autonomia, preocupando-se com o bem-estar emocional e a motivação da criança (Marchão, 2012).

Nas OCEPE de 2016 é dado, sobretudo, um novo reforço ao papel da brincadeira e do brincar por parte da criança, numa perspetiva de aprendizagem holística, reconhecida como atividade natural da criança, mostrando ser “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p.12).

O brincar na educação de infância, atividade rica e estimulante, é também promotor do envolvimento da criança nas atividades, aspeto observável através de sinais como o prazer, persistência e empenhamento. Além disso, o brincar na criança está intimamente relacionado com a sua curiosidade e criatividade, os seus interesses, auxiliando a expressão da sua personalidade e estabelecendo relações entre as aprendizagens, pois “o brincar é recreação (...) porque ele recria continuamente a sociedade em que é executado” assim como “o brincar proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (Moyles, 2002, p.12), sendo por isso indispensável o tempo de brincadeira livre no quotidiano das crianças.

Para que se providencie este tempo de qualidade é necessário compreender o papel do/a educador/a de infância, que deve conhecer o seu grupo de crianças e estabelecer com o mesmo uma ligação mútua de respeito, afeto e confiança, além de agir como mediador/a das relações entre pares, exemplificando comportamentos e atitudes promotoras de uma educação inclusiva na sala, sendo por isso relevante a sua formação e experiência que influenciam diretamente o grupo.

Na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (referida por Moita, 2012) percebemos a necessidade de uma prática reflexiva e responsável por parte do/a educador/a, consciente de que o seu modo de agir influencia diretamente quem o/a rodeia, devendo ser detentor/a de um conjunto de valores pessoais como a integridade, respeito e responsabilidade pelo que promove dentro da sala de atividades (Moita, 2012). Além disso, este/a assume a importância da construção de um currículo que fomente um conjunto de aprendizagens transversais, dando real enfoque à participação da criança, à sua voz e à sua identidade própria (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

1.1. O Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar

O termo Currículo, derivado do latim *currere* (correr, percurso a seguir), é um instrumento importante na construção de uma prática pedagógica sustentada e de qualidade, orientando o trabalho desenvolvido nos contextos de infância e explicitando as prioridades destes contextos.

Na verdade, a qualidade da educação de infância está suportada na discussão e nas características do currículo que é implementado, pois este deve ter em conta as necessidades das crianças, contemplando a relação com as famílias e com a equipa educativa. Segundo Marchão (2012), o currículo deve ter em consideração os interesses, as necessidades e a identidade da criança, criando oportunidades para o desenvolvimento global da mesma, de forma a respeitar as suas múltiplas linguagens e, dando resposta aos seus interesses e necessidades de forma holística.

Autores como Marchão (2012), Roldão (1999) e Zabalza (1998) realçam a importância do currículo, enquanto instrumento necessário para o desenvolvimento de práticas sustentadas em continuidade e constante aperfeiçoamento, consoante as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo. Roldão (1999) define-o ainda como “um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto de tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver (...)” (Roldão, 1999, p. 43).

Nas OCEPE considera-se o currículo como um conjunto de atividades planeadas ou estruturadas que permitem o desenvolvimento e aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar, consagrando o grande objetivo da EPE, “*educare*”, em que cuidar e educar estão intimamente interligados (Marchão, 2012) num processo contínuo, dinâmico e flexível.

Na EPE, tendo em vista um desenvolvimento curricular em que a criança seja a figura central, os educadores devem apoiar-se nas OCEPE e na Circular n.º 17/2007 do Ministério da Educação (Gestão do Currículo da Educação Pré-Escolar), que destaca que cabe aos educadores, organizar diferentes momentos que tenham significado para as crianças, pensados e estruturados de forma flexível, respeitando todas as características do grupo e

das crianças. Nesse sentido, o desenvolvimento do currículo no Jardim de Infância pode fazer-se através de diferentes modelos pedagógicos/curriculares, que se diferenciam entre si, muitas vezes pelas oportunidades e pelo papel que atribuem à criança no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Clarificando o cenário educativo e as suas intenções, um modelo curricular conceptualiza o papel da criança, as propostas de trabalho a desenvolver, bem como os espaços e os materiais a explorar, permitindo a reflexão para a ação, na ação e sobre a mesma. Segundo Spodek e Brown (1998), “Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (...)” (p. 15).

Dada a variedade no que respeita a modelos curriculares e pedagogias alternativas, é necessário refletir sobre as suas perspetivas e na importância dada à participação da criança, pressupondo que a escolha de um determinado modelo curricular pelo/a educador/a influencia a qualidade da prática pedagógica.

Em Portugal, assumem-se vários modelos curriculares desenvolvidos na EPE, entre eles: o modelo da Escola Moderna (MEM) inspirado em Freinet e em Vygotsky; o modelo HighScope baseado em Piaget; e ainda o Modelo Reggio Emilia inspirado em Loris Malaguzzi. Passamos de seguida a uma breve exposição sobre cada um.

- Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa (MEM)

Baseado na teoria de Freinet e nas teorias socionstrutivistas de Vygotsky e de Bruner, o Movimento da Escola Moderna (MEM), fundado em 1996, encara a criança como um ser ativo e competente, construtor e dinamizador do seu próprio desenvolvimento (Marchão, 2012). O modelo fundamenta-se na organização cooperativa e democrática da sala de atividades de acordo com os interesses das crianças e do trabalho individual ou em grupo.

Sustentada numa prática de cooperação, a aprendizagem é feita através da partilha e descoberta de processos de comunicação, envolvendo as famílias e a comunidade a participar, no sentido de construir um currículo democrático e baseado nos problemas do

dia-a-dia das crianças. Deste modo, é incentivado um clima de livre expressão das crianças em que se valorizam as suas experiências, sendo esta prática indispensável para que surjam projetos de pesquisa e que ocorra a interrogação por parte das crianças, garantindo uma dinâmica diversificada no trabalho educativo (Marchão, 2012). A ação educativa constrói-se através dos seguintes princípios:

os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação; a atividade escolar...enquanto contrato social e educativo; a prática democrática da organização partilhada por todos; os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano; a informação partilha-se através dos circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos; as práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos; os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula 'actores' comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos. (Niza, 2013, p. 145-146)

Nesta perspetiva tem-se em conta a escolha dos materiais disponibilizados às crianças, os processos e formas de organização que melhor se adequam ao grupo, assim como a existência de uma negociação dos processos de trabalho, visando uma prática democrática.

Esta organização partilhada por todos, em colaboração, faz-se através do conselho instituinte que regula os projetos, as normas de vida do grupo, os valores e tempos, de modo a que as crianças se apropriem do conhecimento. Ainda neste sentido, a organização diária divide-se em duas grandes etapas, a da manhã em que são realizadas atividades eleitas pelas crianças com o apoio discreto do/a educador/a e a da tarde, que se rege por sessões de informação e atividades dinamizadas por convidados, alunos ou educadores.

Através de um diário de grupo e do plano de atividades são levantadas sugestões de projetos no balanço feito na parte da manhã durante o acolhimento, prosseguindo depois autonomamente ou em pequenos grupos para a realização das atividades a que se propuseram. Daí que se acentue uma prática democrática partilhada por todos os intervenientes do processo educativo, valorizando os saberes das crianças que se tornam peças essenciais para os circuitos e discussões nos conselhos. Dá-se primazia ao papel da família e da comunidade, visto que estas se envolvem no processo de partilha para a realização dos projetos, da recolha de informações, assumindo-se um sistema de interajuda entre a escola e a comunidade.

Um dos pressupostos do movimento é a organização heterógena do grupo quanto à sua faixa etária, entendendo que é através desta que podemos garantir o direito à diferença

e à promoção da colaboração entre as crianças nas situações de aprendizagem e desenvolvimento, privilegiando a liberdade de expressão e a valorização das experiências de vida, opiniões e ideias da criança.

O espaço educativo desenvolve-se através de seis áreas à volta da sala (oficinas ou ateliers), nomeadamente: “a biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; o laboratório de ciências e experiências; a carpintaria e construções; as atividades plásticas e outras expressões artísticas e os brinquedos, jogos e ‘faz de conta’” (Marchão, 2012, p. 81), contemplando uma área central polivalente para trabalho coletivo. A maioria das áreas correspondem, no que respeita aos materiais e objetivos, às áreas encontradas no Jardim de Infância regular, existindo no MEM pequenas alterações, nomeadamente na oficina de carpintaria que inclui a montagem de maquetas e instrumentos musicais, bem como a oficina de escrita com uma máquina de escrever ou um computador com impressora.

A ação educativa é sustentada em alguns instrumentos de trabalho como o plano de atividades (onde as crianças registam as atividades que têm interesse em trabalhar no dia), a lista semanal de projetos, o quadro semanal de distribuição das tarefas, o mapa de presenças e o diário de grupo.

Ainda, no que toca à avaliação, esta é formativa apesar do balanço feito em conselho assumir uma dimensão avaliativa. Além disso, destacam-se a observação espontânea, os registos coletivos e individuais (mapas e planos), as comunicações das crianças, o acompanhamento dos processos de produção, o diário de grupo assim como o debate e a reflexão em conselho, tendo em conta uma avaliação cooperada e integrada na ação.

Por fim, o MEM estrutura-se em torno da comunicação das aprendizagens, na cooperação educativa e na participação democrática direta por parte das crianças.

- Modelo Curricular High-Scope

O currículo High-Scope, iniciado em 1960 por David Weikart, fundamenta-se em pilares construtivistas, interaccionistas e em Piaget, privilegiando a aprendizagem da criança através da ação, ou seja, esta aprende pela ação e não pela repetição e memorização. Nessa fase inicial, o currículo era construído numa perspetiva baseada na psicologia do desenvolvimento, remetendo para o paradigma dos estádios sequenciais de

pensamento que representam estratégias e determinam uma organização estrutural básica da ação educativa (Oliveira-Formosinho, 2013). No entanto, o modelo foi evoluindo e hoje a sua prática é sustentada em pilares centrados no construtivismo e no socioconstrutivismo e rege-se pela construção de conhecimento através da ação experienciada pela criança, que é estimulada a partilhar as suas experiências e que a partir delas retira aprendizagens e significados.

No âmbito do modelo é expectável que o/a educador/a proporcione experiências e que promova o questionamento e reflexão sobre estas, que disponibilize à criança materiais diversificados e em número adequado ao grupo, espaço e tempo para a utilização dos mesmos, dando também atenção ao seu pensamento e à sua opinião. O/A educador/a dá ainda relevância à interação adulto-adulto, ao partilhar e comunicar as observações e registos que faz das crianças com a equipa educativa e com as famílias, sendo essencial incluí-los no percurso de aprendizagem das crianças.

Oliveira-Formosinho (2013) afirma que “O currículo High-Scope está pensado para que a criança possa, no ambiente educacional que se criou, fazer muitas operações de transformação dos objetos de conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89). Na verdade, a criança escolhe com intenção e reflete sobre o que fez, através de um clima de suporte entre o/a educador/a e a criança, num ambiente seguro e de qualidade.

No que concerne ao espaço de trabalho (ambiente físico), este está distribuído por áreas como a área da casa; a área da expressão plástica; a área das construções; a área da biblioteca, entre outras, permitindo à criança experienciar papéis sociais próximos da realidade, transportando as suas experiências do quotidiano para a sala, que não se prende por uma organização fixa.

O modelo inclui uma rotina diária que se expressa numa estrutura definida pelo adulto e pela criança, em que o/a educador/a “encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos”, que por sua vez, “tem de ser progressivamente co-construída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). Logo, como a criança fez parte da organização da sua rotina, esta está menos dependente do adulto e cada vez mais apropriada da sequência dos seus tempos, tornando-

se a rotina diária estável e previsível para a criança, o que dá um sentimento de segurança que estimula a sua independência.

Através do Perfil de Implementação do Programa (PIP) o/a educador/a implementa com as crianças uma rotina diária consistente, que inclui tempo para planear, trabalhar e rever, existindo tempo de pequeno grupo, tempo de círculo e tempo individual. Assim, a gestão do tempo diário é feita através do jogo com outros (em pequeno grupo, individualmente, a pares), em ambientes diferenciados potencializando novas aprendizagens (sala de atividades ou exterior).

Oliveira-Formosinho (2013) exemplifica a estrutura da rotina diária, sendo que na parte da manhã contempla o acolhimento, o planeamento, o tempo de trabalho, de recolher e de revisão/reflexão e, após o almoço, o trabalho em pequeno grupo, o trabalho em grande grupo em círculo e, por fim, o recreio. É durante este período que a criança realiza experiências-chave, atividades classificadas em domínios que representam os comportamentos naturais de cada faixa etária da criança. Estas permitem ainda que o adulto compreenda o conhecimento que as crianças constroem em determinado momento.

No âmbito da avaliação, este é um processo feito através da observação, interação e planeamento, em que se parte dos registos diários para a elaboração de uma prática intencional, sendo então utilizados como instrumentos de apoio ao/a educador/a o PIP e o Registo de Observação da Criança (COR), que mostram que a criança é o centro da ação educativa (Oliveira-Formosinho, 2013).

- Modelo Pedagógico Reggio Emilia

O modelo de Reggio Emilia surgiu perto da cidade de Reggio Emilia em Itália, onde foi criado um sistema de educação de infância municipal após a segunda guerra mundial. Com este sistema a comunidade tinha como objetivo potencializar o sucesso das crianças bem como o seu desenvolvimento através de um ambiente familiar, o que cativou o interesse de Loris Malaguzzi, que se envolveu no movimento e o tornou no modelo pedagógico Reggio Emilia. Malaguzzi acreditava que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo capaz de construir autonomamente significados através das suas experiências.

Neste modelo procura-se promover as interações e relações, entendendo que o conhecimento surge através da construção pessoal e social da criança, que socializa e é parte integrante de uma comunidade. Como objetivo primordial destaca-se a criação de um ambiente familiar, para que as famílias, os educadores e as crianças se sintam “em casa”, salientando que as interações acontecem dentro e fora da escola.

Lino (2013) refere a importância do escutar em vez de falar, em que o adulto toma em consideração a opinião da criança e o que esta tem a dizer, assim como regista e interpreta as suas mensagens. O/A educador/a tem um papel dinâmico na sala, evitando ser um/a intruso/a, mas sim um/a observador/a atento/a que procura conhecer as ideias das crianças.

Ressalva-se também a relação com os outros e a imagem da criança como um ser rico em recursos, competente, com diferentes ritmos e capacidades, as quais o/a educador/a deve respeitar e servir-se para promover projetos em que as crianças se envolvam significativamente.

Influenciado ainda por Vygotsky (citado por Seifert, 2002), evidencia-se o nível em que a criança se encontra e o nível que esta pode atingir, por outras palavras, considera-se a zona de desenvolvimento proximal em que a criança consegue realizar uma tarefa desafiante com ajuda.

A abordagem através do Reggio Emilia acentua-se nas várias formas de expressão, valorizando o uso de diferentes técnicas e formas de expressão, especificamente, a prática da arte e das experiências artísticas, incluindo um artista plástico (papel do *atelierista*) na sala. Num mesmo projeto, as crianças são incentivadas a representar a mesma ideia através de várias formas de expressão e, por isso, são utilizados diversos materiais como a plasticina, os guaches, o barro ou a madeira, priorizando a arte como parte integrante do modelo e da qual as crianças desenvolvem várias técnicas e a sua criatividade. Estas representações ajudam não só o/a educador/a a compreender a criança, mas também a servir de tópico de debate, através da formulação de hipóteses e discussão coletiva das mesmas.

Neste modelo a documentação assume um papel essencial pois é através desta que o/a educador/a torna visível o desenvolvimento da criança e estimula a autorreflexão da sua prática. Partindo deste pressuposto, com base na documentação os adultos podem

compreender as aprendizagens das crianças e a sua evolução, permitindo a colaboração e envolvimento das famílias no processo da ação educativa.

Quanto ao espaço educativo, as escolas de Reggio Emilia incluem um ateliê onde a criança pode explorar e onde aprende diversas técnicas de expressão, desenvolvendo as suas “cem linguagens”, incluindo na sala de atividades áreas acessíveis às crianças, como a zona de construções, a área da motricidade ou a área dos livros. O espaço exterior é também organizado de forma cuidada, havendo uma atenção especial com as cores e disposição harmoniosa dos materiais, sendo a organização estética uma preocupação nas escolas de Reggio Emilia, pois como refere Malaguzzi “as nossas paredes falam, documentam (...)” (Malaguzzi, 1994, citado por Lino, 2013, p.123), relatando a informação exposta nos placares quer para as famílias quer para a comunidade, bem como promovendo a articulação entre todos os intervenientes do processo educativo da criança. Esta preocupação especial com o espaço denota-se com o seu reconhecimento como o terceiro Educador (além dos dois que trabalham em cada sala), sendo flexível, aberto a mudanças e adaptado às necessidades das crianças.

No que respeita a avaliação, esta é feita de forma individual através da utilização de portefólios, privilegiando o processo de aprendizagem e não a meta. Já no campo da gestão de tempo na sala, esta é organizada de modo a que as crianças possam decidir o que fazer e que materiais utilizar, independentemente do tipo de interação e, por isso, não existe uma rotina diária definida.

No entanto, existe uma organização de tempo de forma a promover vários tipos de interação, em que a criança pode brincar sozinha, com os seus pares, em pequenos grupos ou com todo o grupo quando integrados em projetos. Quando chegam ao Jardim de Infância, por volta das 9.00 horas, procedem-se as reuniões em grande grupo em que as crianças escolhem as atividades a desenvolver, assim como os materiais que necessitam para as mesmas. Em cada projeto, trabalham pequenos grupos de 4 ou 6 crianças com apoio do/a educador/a e do/a artista plástico/a, facilitando assim a construção social da criança, entre outras capacidades. Durante o dia, são várias vezes reunidas as crianças para partilhar “descobertas, dificuldades, problemas e planear as suas atividades.” (Lino, 1998, p.113).

As tarefas do cotidiano como a preparação das mesas de refeitório, o cuidado das plantas ou dos animais, são partilhadas também com as crianças, estimulando a sua autonomia.

1.2. Filosofia. Filosofia para crianças

“Crescer com espírito crítico permite que nos dêmos conta de que a felicidade não é a meta final, mas o próprio caminho” (Martin, 2015, p. 92).

No âmbito da área da Formação Pessoal e Social das OCEPE (Silva et al., 2016), área transversal que realça a criança como sujeito e agente do processo educativo, podemos considerar a Filosofia como estratégia a implementar no Jardim de Infância, pressupondo que “(...) o progresso de uma sociedade resulta do desenvolvimento da capacidade de reflexão dos seus membros, e importa assegurar o futuro educando para o Pensar” (Castro, 2008, p.104).

De origem Grega, Filosofia deriva de “*philia*”, em que “*Philo*” significa amizade, amor e respeito pelos outros, enquanto “*Sophia*” quer dizer sabedoria, constituindo o amor pela sabedoria e, o respeito pelo saber. Surge com o Filósofo grego Pitágoras e, não se cingindo a uma definição apenas, esta pode ser considerada numa perspetiva geral como um conjunto de ideias, valores e práticas pelos quais a sociedade compreende o mundo, distinguindo o bem e o mal ou o justo e o injusto. É também encarada como uma contemplação do mundo que nos obriga a dominar os nossos impulsos ou ainda, entendida como uma fonte de inesgotável saber que tem uma explicação para tudo o que existe. Platão definiu a filosofia como um saber verdadeiro que deve ser usado em benefício dos seres humanos, expondo também Descartes, a filosofia como o estudo da sabedoria.

Atualmente podemos considerar a definição de Misrahi, filósofo francês, que designa a Filosofia como “atividade livre e aberta de reflexão, de interrogação e de criação, é portanto, já por si mesma, a realização daquilo que ela mesma preconiza (...) ela é o esforço para instaurar um novo começo (...)” (Misrahi, 2001, p. 89, citado por Bento,

2014, p. 386), dando esta ideia de que a filosofia produz conhecimento e gera novas perspectivas.

A filosofia e a atitude filosófica baseiam-se em princípios como “O que é?; Como é? Porque é?”, indagações que fomentam a capacidade de pensar e conhecer o mundo, orientando o pensamento. A filosofia não é um pensamento segundo opiniões de “eu acho que” pois, privilegia a construção de pensamentos lógicos, fundamentados e críticos de forma sistemática.

Naturalmente que para falarmos de Filosofia temos de falar de pensamento, característica inerente ao ser humano que deve ser estimulada e orientada, visando formar cidadãos responsáveis, críticos, criativos e sensíveis ao contexto em que vivem. Partindo deste pressuposto, há que promover uma educação para o pensar, entendendo que a criança é um ser com capacidades e habilidades de pensamento.

A relação que existe entre a filosofia e a criança parece evidente, pois assume-se que ambas são movidas pela curiosidade e pelo questionamento. Todavia, a evolução lenta da identidade da criança e da conceção de infância, trazem ainda hoje alguma controvérsia em reconhecer esta união entre ambas.

Descartes considerava a criança como um ser desprovido de razão, preso à fantasia e imaginação e por isso, como Platão vinculava, tinha que estar longe da filosofia (Matos, 2013). De acordo com Lipman, Sharp e Oscanyan, havia uma reticência e distância perante a relação entre a filosofia e a criança:

Un burlón Calicles insinua que la filosofía es sólo para los niños: es mejor que los adultos se ocupen de los serios asuntos de la vida. Los comentarios posteriores a Platón estuvieron de acuerdo en que Calicles se equivocaba: la filosofía es sólo para adultos y, posiblemente, cuantos más viejos mejor. (Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, S., 1998, p. 21)

Porém, na atualidade a filosofia já é pensada numa relação com a criança e com o seu desenvolvimento cognitivo. Apesar de indignar muitos teóricos, esta relação é imediata, se percebermos que ambas (filosofia e crianças) vivem no deslumbramento, na curiosidade e na dúvida, em busca de significados e, seja também hoje assumido que nas sociedades democráticas é imperioso que se perspetive a educação das crianças de modo a ajudá-las a estruturarem o seu pensamento enquanto cidadãs críticas, criativas e autónomas.

Sob o incentivo da UNESCO a filosofia deve começar-se com as crianças mais novas, criando espaços de diálogo e promovendo a interrogação no seu meio (UNESCO, 2010). Na verdade, no âmbito das atuais pedagogias que têm a criança como figura central e a entendem como uma pessoa com agência, as crianças começam desde muito cedo a poder refletir sobre as regras, sobre as normas e precisam de verbalizar o seu pensamento, sobre as suas ideias, opiniões e decisões. Tais atitudes devem ser estimuladas e os educadores devem criar oportunidades para que as crianças possam aprender a pensar de modo inteligente (Marchão, 2012).

É neste sentido que Matthew Lipman, filósofo e professor, decide criar o programa de Filosofia para Crianças (FPC), derivado da sua experiência como professor na Columbia University nos Estados Unidos da América, onde se deparou com a falta de habilidades de raciocínio na sua turma. Nasceu assim, nos anos sessenta do século passado, a Filosofia para Crianças com a premissa de que o mais importante que podemos fazer para as crianças é ensiná-las a pensar bem.

Preocupado com a educação do raciocínio e com o desenvolvimento dos seus alunos, Lipman criou em 1969 o primeiro material didático destinado ao programa de FPC, acreditando que as crianças merecem ter acesso à filosofia e que é desde novas que se lhes promove o pensamento crítico. Baseado no pensamento socrático, foca-se no desenvolvimento das competências de raciocínio das crianças, valorizando as suas capacidades para pensar desde muito novas, o que, quando estimuladas, as ajuda a tornarem-se melhores cidadãs para si e para a sociedade.

Lipman considera que “Los niños reflexivos están preparados para mostrar buen juicio uy los niños com buen juicio dificilmente van a realizar acciones inapropiadas o desconsideradas”, transparecendo a importância da promoção da construção do pensamento crítico (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1998, p. 68).

A FPC baseia-se nos trabalhos de J. Dewey, Resnick, H. Mead, Vygotsky, J. Piaget e J. Bruner, mas é claramente de Dewey que a sua prática se aproxima.

Sustentados na pedagogia behaviorista e na pedagogia pragmática/progressiva, sublinham a valorização do desenvolvimento da pessoa, estimulando a assimilação de valores para que se desenvolvam crianças equilibradas e com caráter. Essencialmente,

Dewey (2002) baseia-se na educação progressiva em que se visa a educação da criança como um todo além de que, evidencia dois aspetos essenciais, o conhecimento fruto da experiência e a utilidade das aprendizagens no dia-a-dia da criança.

Por outro lado, o pragmatismo/construtivismo pensa a educação de uma forma centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico, considerando os sujeitos parte integrante de uma sociedade e extraíndo daí o seu significado.

Apesar disso, a ideia de que a educação serve para melhorar a sociedade pressupõe que o facto de a escola formar cidadãos ativos, permite que estes interpretem o mundo e trabalhem na sua emancipação e democratização. Com efeito, John Dewey (2002) expressava a importância do pensamento crítico e baseava a educação na habilidade individual, incluindo as suas ideias na educação progressiva, em que a criança deve ser educada como um todo, ou seja, fisicamente, emocionalmente e mentalmente.

Lipman, neste âmbito, centrando a sua prática na ideia de “ajudar os alunos a pensar bem”, sustenta-se também na educação pragmática assim como no desenvolvimento do espírito crítico e autonomia individual numa abordagem ética, recorrendo ao conceito de “comunidade de investigação”, em que se transforma a sala de atividades num espaço de diálogo.

Em ambas as teorias o processo de pensamento representa um meio para atingir a compreensão do indivíduo e para resolver problemas, alicerçando a prática com crianças nas experiências individuais das mesmas, nos seus interesses e no desenvolvimento do espírito crítico e na autonomia individual; o que em ambiente educativo é possível quando se considera a pessoa, integrada numa sociedade que promove o desenvolvimento do seu raciocínio e do seu espírito crítico e em que se pressupõe um cidadão com iniciativa, ação e competência para interpretar o mundo de modo democrático e emancipado (Marchão, 2012, 2016).

Nesse decurso releva-se a importância do pensamento crítico, enquanto fio condutor que estabelece uma relação entre a reflexão e a ação. Atualmente, devemos enunciar o pensamento crítico como uma das finalidades educativas mais emergentes no contexto educativo, definindo-o como “um processo de deliberação activo que, usualmente, é utilizado para formular um julgamento ou tomar decisões” (Marchão, 2012, p.138).

A construção desse tipo de pensamento requer um contexto educativo, desde a educação de infância, que intencionalize situações e momentos em que a criança vai desenvolvendo as suas capacidades de reflexão e, em que vá construindo significados das suas aprendizagens, tornando-se capaz de intervir futuramente com responsabilidade nas tomadas de decisões e resoluções de problemas recorrentes na sociedade.

Porém, apesar das semelhanças entre o pensamento de Lipman e Dewey, no que toca à capacidade intelectual das crianças, estes distanciam-se. Se por um lado Lipman acredita nas capacidades das crianças desde muito novas, Dewey não acredita que as crianças pequenas tenham interesse na área do pensamento, ou seja, que possam aprender com esta temática (Lima, 2004).

Lipman subdividiu o pensamento em pensamento crítico (raciocínio, reflexão para a ação), pensamento criativo (criatividade) e pensamento carinhoso (que enfatiza valores éticos e emoções). Esta distinção de vários tipos de pensamento visa atingir um equilíbrio entre o afetivo e o mental, que Lipman acredita ser o pensamento que propicia a construção de caráter do ser humano, sendo no sentido de contrariar a evidência que encontrara nos seus alunos que Lipman criou, como antes afirmámos, o programa de Filosofia para Crianças (FPC) direcionado para o desenvolvimento das faculdades cognitivas das crianças, fomentando a sua autonomia e independência, tornando-as capazes de ser cidadãs ativas no mundo em que vivem.

Não sendo um modelo pedagógico, a filosofia para crianças pode ser considerada uma prática educativa que valoriza a criança e que possibilita a constituição de um pensamento mais criativo, crítico, que se rege por comportamentos inovadores e sensíveis ao contexto (Kohan, 2017), ou seja, a filosofia para crianças e a promoção do pensamento crítico das crianças pode integrar a prática educativa quando a mesma é alicerçada na participação das crianças e na aceitação das suas competências. Neste decurso, os modelos curriculares que antes identificámos propiciam ambientes onde a filosofia para crianças e/ou a promoção do pensamento crítico fazem sentido.

A filosofia para crianças e a promoção do pensamento crítico implicam transformar a sala de atividades numa comunidade de investigação, priorizando uma prática dialógica em que as crianças são convidadas a participar. Como refere Sharp (2004) “um grupo de

crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias a partir das ideias umas das outras, oferecer contraexemplos umas às outras, questionar as inferências umas das outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado (...)” (Sharp, 2004, p.121-130, citado por Scapin et al., 2006, p. 3) pode ser entendida como uma prática que promove o pensamento mais inteligente das crianças.

Margaret Sharp, colaboradora de Lipman, entendeu também que esperar pela entrada no ensino superior para trabalhar a filosofia e o pensamento era demasiado tarde e, por isso, era pertinente reestruturar a filosofia de acordo com as características das crianças, para que pudessem coexistir numa educação plena que se foca no desenvolvimento de competências do pensamento.

É certo que outras áreas também fazem pensar, no entanto, a filosofia ocupa-se da interrogação e incerteza, na investigação, nos conceitos contestáveis, nos dados adquiridos, questionando-os, pois “Todas las asignaturas pareen más fáciles de aprender cuando su enseñanza está llena del espíritu abierto y crítico y el rigor característico de la filosofía” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1998, p. 22).

A prática da FPC segundo Lipman, citado por Santos (2015), faz prevalecer três grandes objetivos: “(...) a iniciação filosófica é possível com crianças; a educação para o pensar é possível no interior da escola; a educação filosófica pode colaborar na preparação para uma cidadania consciente” (p. 164). Trabalhada a partir dos quatro anos, a FPC não tem como pressuposto ensinar as crianças a serem Filósofos, mas sim apostar na curiosidade inata das crianças pelo saber, na sua natural inquietude para desenvolver competências cognitivas nas crianças. Partindo desta ideia, as crianças são por si só pequenos filósofos.

Efetivamente, evidenciam-se como grandes finalidades da filosofia para crianças, as seguintes:

libertar as crianças do pensamento acrítico, mecânico (...) maximizar competências linguísticas, como sejam a inferência e a formação e articulação de conceitos (...) desenvolver e consolidar nas crianças competências (...) ao nível do raciocínio, da

interpretação (...) da detecção de falácias através de um currículo assente no diálogo e no pensamento crítico. (Castro, 2008, p.109)

O programa integra estratégias como a utilização de narrativas filosóficas (novelas), que visam a promoção da reflexão filosófica nas crianças, registando-se perguntas (a dúvida) que servem de mote para a discussão filosófica. Esta dinâmica consagra a construção da identidade pessoal do indivíduo de forma livre e responsável, através do diálogo que se constrói coletivamente numa atitude crítica e reflexiva, distanciando-se na doutrina ou da verdade absoluta.

Exploram-se temáticas como a justiça e a injustiça, o bem e o mal, trabalhando transversalmente a tolerância, o respeito e a cooperação entre as crianças no seu processo de desenvolvimento, variáveis que permitem formar crianças com carácter, dinâmicas, incisivas e racionais num sistema democrático, o que está em consonância com os objetivos da EPE (Lei-Quadro n.º 5/97) e com as atuais OCEPE, de modo particular com o domínio da Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016).

As sessões de filosofia para crianças têm uma duração de 30 a 45 minutos e para as crianças do Jardim de Infância entre 15 a 20 minutos, organizando as crianças em círculo para existir uma maior interação entre todos. Estes momentos pretendem, de forma precoce, ensinar às crianças capacidades de raciocínio e esta prática encoraja-as a pensar de forma lógica, possibilitando assim tornarem-se cidadãs racionais e reflexivas. Estes momentos, seguindo o programa de Lipman, incluem-se em seis subprogramas e cada um integra uma história e um manual para o/a professor/a, que apresenta exercícios e sugestões de estratégias (Marchão, 2012).

Para captar a atenção das crianças Lipman utilizou a narrativa, “novelas” filosóficas, em que as personagens são na sua maioria crianças que enfrentam problemas semelhantes com os vivenciados pelas do grupo. Procuram centrar-se na discussão da identidade pessoal, nas ações corretas, na verdade, no belo, na justiça, no amor, na amizade, no pensamento, ou nos sonhos, de modo a promover a estruturação do pensamento da criança, seja o seu pensamento crítico, criativo ou afetivo (Lipman, 2003). À medida que a discussão se desenrola, o/a educador/a introduz planos de discussão e propostas para desenvolver a questão e extraírem-se significados da aprendizagem realizada, sendo, no

entanto, importante que as crianças analisem os temas consoante o seu pensamento e não apenas pelo da comunidade de investigação,

A cada narrativa está associado um manual do professor que serve de apoio, com aproximadamente quatrocentas páginas de exercícios e atividades, que se concentram nas ideias principais de cada capítulo e satisfazem os preceitos de uma educação construtivista. Apesar disso, não são modelos definitivos, podendo os educadores adaptar os exercícios consoante o grupo.

Entre os textos, como podemos verificar no anexo VII, encontram-se para a EPE, o “Hospital das Bonecas”, que explora a realidade e o ser; o “Elfie”, “Kiko e Gui”, “Pimpa” e “Nous” no 1.º ciclo do Ensino Básico sobre o pensamento, a natureza e a linguagem, começando a falar sobre Aristóteles e ética a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Dinis, 2011) (Ver anexo VII).

Após o registo das questões, pede-se à criança que fez determinada questão que a tente explicar e dá-se assim início à reflexão em conjunto, em que as outras crianças sugerem possíveis respostas. O papel do/a educador/a é o de mediador/a ou facilitador/a, que aponta contraindicações e orienta o diálogo, evitando que algumas crianças o monopolizem.

Antes de finalizar a sessão, é importante fazer um resumo do que aconteceu contribuindo para a avaliação do diálogo, sendo que o objetivo das sessões não é o de encontrar respostas conclusivas nem o consenso entre a comunidade de investigação, mas sim, de aprender a compreender a problematização do tema e desenvolver capacidades cognitivas e sociais nas crianças (Mendonça, 2011).

Deste modo, o questionamento é elementar na prática da FPC com o intuito de promover diálogos produtivos que evitem questões de resposta “Sim” ou “Não”, cabendo ao/à educador/a, através do plano de discussão (guião com perguntas semiestruturadas), orientar o diálogo e incentivar a criança a pensar antes de colocar perguntas; neste sentido, proporcionar uma atitude filosófica. Trabalhada no contexto de Jardim de Infância, a prática da filosofia com crianças cria oportunidades de aprendizagem transversais, por meio do diálogo e da discussão de textos filosóficos e situações do quotidiano das crianças, em que se desenvolve a inclusão e a cognição partilhada, pois o modelo *lipmaniano* apesar de privilegiar a dimensão racional, não descarta o desenvolvimento integral da criança. Do

mesmo modo, a FPC trabalha proximamente na educação para os valores, com efeito a uma cidadania responsável, em que a crianças se habituam a intervir e a respeitar os colegas, assimilando valores positivos.

Como em qualquer prática com crianças, a motivação também é bastante relevante numa prática de qualidade e, para isso, o/a educador/a deve estar preparado/a para a reflexão orientada, para provocar o diálogo, estimular as crianças a expor as suas ideias e a fundamentá-las, partindo dos seus interesses e motivações. O/A educador/a fornece oportunidades para as crianças se envolverem no planeamento das atividades, no seu processo educativo, estimulando a sua criatividade, confiança e autoestima, tendo, no entanto, um papel neutro sem emitir juízos de valor e opiniões (Vickery, 2016). O ambiente e a rotina da sala devem privilegiar o planeamento com as crianças, observando o que lhes interessa e assegurando a sua liberdade para se envolverem nas atividades e criando condições para a relação das crianças com os outros e com os jogos e brincadeiras da sala.

Durante a nossa PES foram introduzidas técnicas adaptadas da FPC, como a introdução de narrativas que estimulam a capacidade de reflexão da criança, abordando valores e mais do que isso, fomentando o questionamento por parte do grupo. Ainda, foi criado um espaço para trabalhar dentro do género de comunidade de investigação, em que as crianças debatiam os temas e questões escolhidas a cada semana, colocando hipóteses, dando opiniões e, discutindo-as num espaço de respeito para com o outro.

Neste sentido, mesmo não aplicando o modelo de Lipman (FPC) na sua plenitude, foi possível trabalhar na promoção do pensamento crítico de modo integrado e transversal a todas as áreas, desde o conhecimento do mundo, a expressão artística, a escrita e a oralidade, entre outras. De facto, a filosofia acabou por ser uma mais-valia nesta perspetiva, pois através dela é viável integrar todas as áreas de conteúdo das OCEPE, pois a mesma, parte do questionamento e da partilha de opiniões e, por isso, surge em cada curiosidade da criança.

PARTE II - PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1. Metodologia

O presente estudo é de natureza qualitativa, baseado na compreensão e interpretação da realidade, ou seja, na ação do ser humano. A metodologia qualitativa permite interpretar e recolher dados qualitativos, sendo de grande importância no contexto educativo, em que se privilegia a ação da criança e as interpretações do/a educador/a (Walsh, Tobin & Graue, 2002). Rege-se pelo método indutivo e, o investigador tenta compreender o propósito da ação e o seu significado, à medida que os dados emergem sem descontextualizar a realidade (Marchão, 2012).

Trabalhar numa abordagem qualitativa possibilita compreender os contextos e os grupos de forma sistemática, numa relação dinâmica entre o investigador e o sujeito da investigação, contribuindo para uma melhor interpretação e descrição de dados contrariamente às tabelas classificatórias. Do ponto de vista fenomenológico, a metodologia qualitativa não procura estudar o comportamento humano, mas sim compreender os significados que as pessoas constroem de determinadas situações (Coutinho, 2013); por isso, o/a investigador/a deve ser sensível ao contexto onde decorre a investigação pois essa sensibilidade permite-lhe compreender os comportamentos e as situações que aí ocorrem.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o/a investigador/a é o principal instrumento na investigação qualitativa, sendo este/a que se inclui no contexto, recolhendo dados, observando e realizando um trabalho exaustivo de campo. No entanto, é o contexto e a situação que constituem a fonte de dados. Ainda no entender destes autores a investigação qualitativa tem um sentido descritivo, é sustentada em palavras e/ou imagens e nela, o/a investigador/a valoriza a ação no contexto para lhe atribuir significados.

Igualmente importante é a perspetiva dos participantes e o significado que as situações têm nas suas vidas, por isso se dá relevância à dinâmica interna, recolhendo dados junto dos intervenientes/participantes, através de entrevistas, diálogos informais, questionários, entre outros instrumentos de recolha de dados, de forma a ter-se em consideração as opiniões dos participantes, incluindo nestes as próprias crianças.

A investigação qualitativa não dispensa o rigor em todo o processo e etapas, sendo necessário assegurar a validade dos dados e dos resultados obtidos em cada contexto. Neste

âmbito de avaliação qualitativa, durante a PES realizada ao longo de três semestres, desenvolvemos um trajeto de investigação-ação que, segundo John Elliot, é o “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade que nela decorre” (Elliot, 1991, p. 69 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) e, em que se desenvolve um contínuo reflexivo sobre as situações na prática e sobre a prática com rigor e sistematicidade de modo a melhorar as respostas dos contextos, das situações e das ações.

Os percursos de investigação-ação não são fáceis, mas com eles pretende-se melhorar a intervenção profissional e, por consequência, as respostas educativas que as crianças vão encontrar nos contextos educativos. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292) e, por isso é necessário ser rigoroso/a e persistente, o que se torna complexo dado o/a investigador/a ser simultaneamente educador/a e ter de desenvolver a ação educativa e ação investigativa em várias etapas. A saber: (i) planear com flexibilidade; (ii) agir; (iii) refletir na ação e sobre a ação; (iv) avaliar/validar e dialogar para comunicar a ação, produzindo conhecimento sobre o ensino e a profissão (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Estas etapas com um sentido espiral, como refere Coutinho (2013) pretendem identificar um problema, organizar a planificação, executar a ação, apresentar e interpretar dados que objetivam “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, p. 43 citado por Coutinho, 2013, p. 366).

Apesar das diversas conceções sobre a investigação-ação, os autores destacam a dimensão investigativa e a reflexiva direcionadas para a ação, conseguindo, assim, agir e melhorar a prática e promover uma educação de qualidade. No caso do estudo que expomos neste relatório, o objetivo de promover a participação ativa da criança e a sua capacidade de reflexão através da prática da filosofia para crianças no Jardim de Infância, surgiu após os períodos de observação e colaboração que desenvolvemos no primeiro semestre do curso. Reconhecer a criança, a sua voz própria, rica em potencial e a sua competência, é reconhecê-la como pessoa com agência.

Depois de identificado o foco para a nossa intervenção e estudo, numa perspetiva orientadora, foram definidos os seguintes objetivos:

- Refletir as conceções curriculares para a EPE;

- Enquadrar a filosofia para crianças no currículo e na prática educativa dos Jardins de Infância;
- Conhecer as concepções das educadoras de infância, no que diz respeito à participação ativa da criança no quotidiano pedagógico, tendo como pressuposto a filosofia para crianças;
- Identificar, implementar e discutir atividades com o grupo de crianças, que estimulem o pensamento crítico e a capacidade de reflexão das crianças;
- Promover mudanças de atitudes e reflexão sobre o pensamento crítico das crianças.

Com o intuito de se alcançarem estes objetivos, foram delineadas questões orientadoras que apoiaram o desenrolar do projeto:

- Como se caracterizam as orientações curriculares para a EPE e como integram a participação da criança e a importância do seu pensamento crítico?
- Porque é importante abordar a filosofia para crianças no Jardim de Infância?
- Que estratégias podem ser utilizadas no Jardim de Infância para estimular o pensamento crítico e a reflexão das crianças?
- Nesta sala em particular (sala 2 b, jardim de infância), que espaço e tempo é dado às crianças para discutirem as suas opiniões?
- Quando se criam oportunidades para “filosofar”, como participam as crianças?

No tópico seguinte, são apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizados, essencialmente no Jardim de Infância.

1.1. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Foi importante proceder à revisão da literatura para selecionar e identificar informação relacionada com o tema do projeto, de modo a que pudéssemos compreendê-lo melhor e construir uma prática fundamentada, bem como definir/construir os instrumentos e técnicas de recolha de dados a utilizar.

Ao longo do estudo, foram definidos e utilizados instrumentos de recolha no sentido de responder às questões iniciais do projeto, nomeadamente: fichas adaptadas do manual

DQP, assim como notas de campo, fotografias, análise documental e vídeos, privilegiando-se a observação participante, uma entrevista semiestruturada aplicada ao grupo de crianças do Jardim de Infância e um questionário aplicado às educadoras de infância, de modo a conhecer as suas concepções sobre a filosofia para crianças.

Durante o primeiro ano letivo, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Observação e Cooperação em Creche e Jardim de Infância desenvolveu-se um período de observação, em que foi possível conhecer os contextos, os grupos, as rotinas e a prática desenvolvida pelas educadoras cooperantes. A esta Unidade Curricular seguiram-se a Prática e Intervenção Supervisionada em Creche e a Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância, em que reforçámos o trabalho de observação e o conjugámos na ação educativa com a recolha de dados junto das educadoras e das crianças através dos instrumentos referidos. Desde o início do percurso da investigação que se fomentou uma relação de empatia e confiança com as crianças e com todos os intervenientes educativos, principalmente no Jardim de Infância, recorrendo-se à observação participante como técnica essencial para conhecer a realidade tal como ela se apresentava e, tentando desenvolver um necessário equilíbrio entre a observação e a participação (Bogdan & Biklen, 1994).

Através desta técnica é possível documentar atividades, comportamentos e dinâmicas do que se ouve e do que se vê, sendo que o/a investigador/a “assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que o observa; o objetivo neste caso, é conseguir ter a perspetiva de um insider do grupo, sem perder a credibilidade que assiste a um investigador social” (Angrosinho, 2012, p. 166, citado por Coutinho, 2013, p. 138). No entanto, como refere Máximo-Esteves (2008), apesar de ser uma atividade natural do ser humano, no que respeita ao/a investigador/a, o exercício da observação deve ser treinado, pois “a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), evidenciando o carácter sistemático que deve estar inerente à observação.

Com o intuito de conhecer e compreender melhor os contextos educativos onde realizámos os estágios, recorremos a alguns instrumentos de observação adaptados do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram, & Pascal, 2009), um projeto desenhado para apoiar a autoavaliação e a melhoria dos contextos para as crianças

mais novas. Do Manual DQP foram adaptadas as seguintes fichas de registo anexadas no presente relatório:

- Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo I).
- Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Espaço interior e exterior) (Anexo II).
- Ficha da Educadora de Infância (Anexo III).
- Ficha do Nível socioeconómico das famílias das crianças (Anexo IV).

Os instrumentos deste manual permitiram obter coerência e organização quanto à recolha e tratamento da informação e, obter uma maior perceção dos espaços e materiais disponíveis para as crianças e para os intervenientes. Na recolha e registo da observação através destes instrumentos foi fundamental a colaboração das Educadoras Cooperantes, que nos forneceram informações mais detalhadas sobre o estabelecimento e sobre o seu funcionamento, bem como sobre o grupo de crianças. Deste modo, cada documento foi analisado e serviu de auxílio para a elaboração da caracterização do contexto educativo, do grupo de crianças, da sala de atividades e da educadora cooperante. Na Creche, foram também utilizados outros dois instrumentos, a Iters (Escala de Avaliação do Ambiente em Creche, de Harms e Clifford, adaptado em 2008), que permitiu efetuar uma avaliação global da qualidade da Creche e da sala de atividades para crianças com menos de 30 meses de idade e, a Target (Ficha de observação das oportunidades educativas) (Bertram & Pascal, 2009), de modo a registar atividades e interações entre as crianças e adultos, bem como o seu envolvimento.

Suportada nesta perspetiva é necessário considerar a preocupação ética na observação e no seu registo, que deve ser feito com rigor e atenção, evitando descontextualizar a realidade e induzir a interpretações falsas ou distantes do que aconteceu.

A observação realizada foi complementada com o uso de notas de campo, que “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (...)”, sendo importante que se realizem recorrentemente, acrescentando após a ocorrência detalhes e reflexões sobre o registo efetuado (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Foi necessário proceder a notas de campo sistemáticas, fundamentais para a prática reflexiva sobre o que aconteceu, tendo um carácter descritivo e reflexivo, em

que tentámos captar a realidade e posteriormente interpretar os dados (Bodgan & Biklen, 1994). As notas de campo foram importantes na tomada de decisão e na elaboração do presente relatório, sendo articuladas com o registo através de meios audiovisuais para uma memória mais efetiva da realidade, permitindo documentar a prática de forma coerente e rigorosa. O facto de a prática ter sido realizada sem pausas entre o par pedagógico, tornou este exercício mais moroso e ao mesmo tempo, mais determinante, visto que era também através destes registos que se sustentava a prática da semana seguinte, com a finalidade de melhorar a qualidade do processo educativo.

Privilegiando a importância da participação das crianças no processo educativo e, em todo o desenvolvimento do seu conhecimento, elaborou-se um guião de entrevista semiestruturada, contribuindo também para o conhecimento das conceções das crianças quanto ao projeto, bem como a compreensão das aprendizagens feitas pelas crianças ao longo da intervenção. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), as entrevistas semiestruturadas são o formato adequado para entrevistar crianças, pois existe uma intervenção mútua orientada por um conjunto de tópicos previamente definidos pelo entrevistador e, sendo flexível, possibilita o imprevisto e o ajuste consoante as respostas das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 23).

O guião organizou-se nas seguintes dimensões: (i) Legitimação/Apresentação da entrevista, dos materiais e dos adereços específicos; (ii) Conceções das crianças sobre a prática da filosofia e as características inerentes a esta; (iii) finalidade da entrevista, contemplando a garantia do anonimato dos entrevistados e dos dados recolhidos, inserindo ainda uma situação contextualizada de diálogo entre as personagens “Filo” e “Sofia”.

As entrevistas são uma técnica de recolha de dados com bastante potencial, atendendo que estas possibilitam que o investigador obtenha informação adicional à medida que o diálogo decorre, aspeto que não aconteceria caso fosse utilizado um questionário, prezando assim por uma interação entre o entrevistado e o investigador.

Sendo um processo bastante complexo que deve ter em conta o respeito e os direitos da criança visando a relação Privacidade-Recusa-Confidencialidade-Consentimento, abordadas por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) na obra “A escola vista pelas crianças”, a entrevista realizou-se num contexto familiar à criança para que os detalhes dados pelas crianças fossem fieis ao seu pensamento, evitando que o contexto enviesasse

as crianças pela falta de segurança. As crianças foram informadas no início de cada entrevista que estas iriam ser gravadas em formato áudio e escrito, assim como a finalidade das entrevistas, tendo sido sempre pedido consentimento às crianças no início de cada entrevista (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Marchão & Henriques, 2018). As questões orientadoras prendiam-se essencialmente a práticas relativas ao projeto como “Fazer perguntas”, “Pensar” e a importância dos mesmos.

De modo a potencializar a entrevista foram adotadas algumas práticas, nomeadamente assumir a capacidade da criança de pensar e concetualizar ideias, compreendendo que as crianças não entendem as entrevistas como o adulto e por isso, não é possível prever as suas respostas nem a forma como interagem. Durante o processo das entrevistas, por vezes, foi imprescindível oferecer às crianças perspetivas e opiniões pessoais de modo a que estas compreendessem que em conjunto, poderíamos chegar a descobertas através da discussão de ideias, fomentando o seu pensamento e autoestima.

Foram realizadas em grupos de 5 elementos, após um pré-teste, em que foi possível perceber que as crianças se sentiam mais confortáveis ao falar e estar inseridas num grupo familiar, conferindo deste modo mais espaço para que desenvolvessem o diálogo e exprimissem as suas opiniões, sendo muitas vezes mais úteis as discussões geradas entre elas do que as afirmações produzidas individualmente. Recorreu-se também aos fantoches familiares às crianças, pois como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “a investigação levada a cabo com crianças tem utilizado adereços, recompensas ou estímulos para promover o interesse da criança, promover o seu pensamento e reflexão e atenuar o efeito do formato pergunta-resposta, altamente controlador e centrado no adulto” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 22).

Através das entrevistas, após o projeto, as crianças já conseguiam dar exemplos e respostas às questões que se prendiam essencialmente com “para que serve”, “como se faz?” e “porque é que existe” espelhadas nos excertos do anexo XV, tendo sido esta última trabalhada durante o projeto através da questão “Como sabemos que existimos?”, proposta pelas crianças. Após cada entrevista procedeu-se ao agradecimento às crianças pela sua participação, sendo este aspeto essencial para a sua autoestima e sentimento de respeito pela sua opinião.

Posteriormente deu-se início à análise de conteúdo das entrevistas, começando por transcrevê-las em suporte escrito, realizando inferências e interpretando as respostas das crianças, de modo a procurar avaliar o impacto do projeto de intervenção e as aprendizagens das crianças no que respeita à filosofia para crianças. Apesar da sua pertinência e de ser essencial proceder às transcrições sempre que possível num momento próximo à realização das gravações, este procedimento por vezes faz perder a essência da entrevista, não contendo as entoações, as hesitações, as pausas e a o envolvimento emocional das crianças, bem como a dinâmica do grupo (Máximo-Esteves, 2008). Apesar disso, a transcrição permite uma descrição narrativa fiel e objetiva, datada, que apresenta um registo organizado do quotidiano.

Um outro instrumento utilizado para conhecer as conceções das Educadoras Cooperantes sobre a prática da Filosofia para/com crianças, foi a elaboração de um questionário com questões abertas e fechadas, definidas de acordo com os objetivos delineados no início do estudo. Devido a alguns condicionamentos, o questionário foi realizado apenas a três educadoras de infância do Agrupamento de Escolas onde se realizou a PES. Pautado por uma interação indireta, foi essencial formular questões claras e manter uma relação de empatia com os inquiridos e com os seus contactos.

Este consagrava: (i) a identificação do inquirido; (ii) as práticas pedagógicas utilizadas; (iii) e a Filosofia para Crianças, abordando questões como o papel da criança no quotidiano da sala, o espaço dado à mesma para refletir e dialogar, ou ainda, tópicos importantes para a prática da filosofia no Jardim de Infância.

Os resultados dos questionários foram descritos e, embora se tratasse apenas de três questionários respondidos, foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

Também, com o objetivo de auxiliar a documentação da prática desenvolvida, foram utilizados com regularidade meios audiovisuais como técnicas essenciais para documentar e ilustrar registos, assim como recursos de análise reflexiva, em que por vezes é através de fotografias e vídeos que se consegue compreender situações com alguma objetividade. Além disso, o registo fotográfico, revela fortes dados descritivos, utilizados para compreender o subjetivo, sendo através deste registo, que se podem compreender algumas práticas e atitudes que, por vezes, sem recurso a vídeos ou fotografias, não nos damos conta. De igual forma às notas de campo, estes tornam-se essenciais para uma reflexão

mais coerente, avivando a memória de alguns momentos que possam ter surgido durante a experiência (Bogdan, & Biklen, 1994).

2. Contextos Educativos onde decorreu a ação

2.1. Caraterização do Contexto de Creche

A prática em contexto de Creche decorreu no ano de 2017 numa IPSS, na área urbana do centro da cidade de Portalegre. A instituição, no que toca ao espaço interior integrava: uma cozinha, um refeitório, uma lavandaria, uma garagem, um ginásio, a secretaria, um gabinete médico, um gabinete da diretora, um gabinete para as educadoras, uma sala de acolhimento, três casas de banho para crianças e duas para adultos, quatro dispensas (para armazenamento de produtos alimentares, de produtos de limpeza, de vários materiais e de roupas), uma arrecadação, duas salas de berçário, sete salas de atividades e, ainda, uma sala de multimédia. No seu espaço exterior contava com um pátio/recreio que era composto por bastantes árvores, uma taça de areia, extensões com relva sintética e espaços empedrados.

O horário de funcionamento desta instituição era das 7.00 horas e 45 minutos às 19.00 horas, sendo que a duração da componente letiva era das 9.00 horas até às 17.00 horas, e a componente de apoio à família, ocorria das 7.00 horas e 45 minutos às 9.00 horas no período da manhã, e das 17.00 horas às 19.00 horas, no período da tarde. Em relação ao horário das educadoras de infância, estas entravam às 9.00 horas e saíam às 17.00 horas, com uma hora de almoço, usufruindo da hora pedagógica após a refeição e que utilizavam para trabalhar e preparar propostas e materiais para as crianças. As assistentes operacionais tinham horário rotativo, para realizarem o fecho e a abertura da instituição, variando entre as 7.00 horas e 45 minutos e as 19.00 horas.

Após as 9.00 horas e 30 minutos surgiam as tarefas orientadas e planeadas pelas educadoras de infância ou pelos professores responsáveis pelas áreas de Expressão Musical e Expressão Físico-Motora, nestes casos, externos ao quadro da Instituição.

No que diz respeito às idades das crianças que se encontravam a frequentar a instituição, existiam treze crianças até um ano, vinte e seis com um ano, quarenta e oito com dois anos, totalizando setenta e cinco crianças a frequentar a instituição.

Existia apenas 1% de crianças com necessidades educativas especiais na instituição, sendo essas relativas à linguagem e ao desenvolvimento motor.

Relativamente ao pessoal de apoio, este consistia na existência de uma equipa de intervenção precoce que incluía vários técnicos, professores de atividades de enriquecimento curricular, psicomotricista, fisioterapeuta, animador e psicóloga.

A entrada na instituição podia dar-se a partir dos 3 meses de idade, correspondendo à idade favorável para a criança e para as obrigações laborais das famílias (Regulamento Interno da Creche e do Pré-Escolar). A entrada na instituição integrava um período de adaptação de trinta dias, para a perfeita ambientação da criança à instituição e aos agentes educativos. Por fim, no que respeita às participações das famílias, estas eram calculadas através de uma percentagem sobre o rendimento de cada família, correspondendo a escalões de rendimento, definidos através do IRS (Índice de Rendimento Social).

2.1.1. Caracterização do Grupo de crianças da Creche

O grupo era constituído por dezassete crianças, cuja faixa etária se situava entre os dois e os três anos. Tratava-se de um grupo composto por dez crianças do sexo masculino e sete do sexo feminino.

No período em que foi realizada a observação, o grupo era de dezasseis crianças, tendo sido incluída uma nova criança do sexo masculino da Ucrânia no período de intervenção. A criança não se expressava na língua portuguesa, evoluindo bastante na compreensão e na tentativa de diálogo com os colegas até ao término da prática pedagógica supervisionada.

As crianças que frequentavam esta sala, na sua maioria, viviam com os pais. No entanto, uma das crianças tinha agregado monoparental, ou seja, vivia apenas com a mãe. Nesta sequência, no que se refere à situação profissional das famílias, a maioria trabalhava por conta de outrem; dois trabalhavam por conta própria e duas crianças tinham a mãe desempregada.

Relativamente à chegada das crianças à sala de atividades, o pessoal educativo usava esse tempo como forma de partilha de informação, estando também disponível um registo escrito da alimentação diária da criança. Na hora da saída, a assistente operacional dava aos pais informação específica acerca de como tinha corrido o dia. Habitualmente a

interação com os pares era positiva, apesar de serem observados alguns conflitos nos momentos de partilha de objetos.

Durante o período de intervenção, estes diminuíram em comparação ao período de observação, visto que as crianças tinham interações mais prolongadas, conseguindo levar maior tempo a brincar entre elas com os mesmos brinquedos, o que anteriormente não era visível.

No que toca às competências adquiridas na área da Socialização, quase todas as crianças procuravam os colegas para brincar, interagiam com os pares e demonstravam prazer em brincar com os colegas. A maioria das crianças gostava muito de histórias e músicas, evidenciando muita concentração nestes momentos.

Relativamente à área da Autonomia, todas as crianças já conseguiam fazer o controlo dos esfíncteres durante o dia e, algumas até durante o período de repouso.

No que toca à alimentação, todas as crianças conseguiam comer sozinhas e colaboravam também no despir-se e vestir-se. Na área Cognitiva a maioria das crianças tinha a noção de quantidade, distinguiam “pequeno” e “grande”, reconheciam as cores principais, por imitação contavam até dez e desenvolviam atividades de jogo simbólico.

Na área do Desenvolvimento Motor todas as crianças conseguiam correr sem perder o equilíbrio, lançar uma bola, deslocar-se apoiando-se nos quatro membros, caminhar em vários sentidos, rasgar papel, fazer rolos com massa pão e expressar-se livremente através do traço.

Quanto à área da Linguagem, na fase de intervenção já todas as crianças sabiam dizer o seu primeiro nome e o nome dos familiares mais próximos, a sua idade, fazer frases simples, conseguiam ouvir histórias durante um longo período de tempo, sendo que a maioria respondia a questões sobre as mesmas.

2.2. Caraterização do Contexto de Jardim de Infância

O Estabelecimento educativo em que foi realizada a componente de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, situava-se no centro de Portalegre, funcionando nas instalações de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico integrada num dos Agrupamentos de Escola da cidade.

Quanto às suas características gerais as instalações funcionavam num edifício adaptado e integrado na escola do 1.º Ciclo, existindo 7 salas do 1.º Ciclo e duas de Jardim de Infância, tendo em média 187 alunos, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento.

A instituição abria às 8.00 horas da manhã e fechava às 18.00 horas, sendo que a componente letiva tinha a seguinte estrutura: Manhã – das 9.00 horas às 12.30 horas; Tarde – das 14.00 horas às 15.30 horas. O horário de almoço era das 12.30 horas às 13.30 horas, designado esse serviço às Assistentes Operacionais, apesar de ambas as Educadoras Titulares e de Apoio permanecerem durante a refeição das crianças junto das mesmas. A duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo era das 8.00 horas da manhã às 9.00 horas, e das 15.30 horas às 17.30 horas.

Em relação às instalações da instituição, esta contava com uma Biblioteca no edifício do 1.º ciclo, com um ginásio no edifício anexado ao Jardim de Infância usufruído pelas crianças do Jardim de Infância e do 1.º ciclo, duas salas de EPE, uma sala de acolhimento, sanitários para crianças e para adultos (existindo uma casa de banho pequena em cada sala de Jardim de Infância, e uma de acesso a ambas), um refeitório, uma sala de educadores/as (no edifício do 1.º Ciclo), um pequeno parque infantil e um parque exterior utilizado maioritariamente pelo 1.º ciclo. Este era constituído por um pátio à volta do edifício pavimentado por areia e cimento.

Especificamente no edifício da EPE existiam junto a cada sala de atividades cabides para as crianças guardarem os seus pertences, uma bancada com dois lavatórios de acesso a ambas as salas junto ao refeitório, livros e vários jogos de tabuleiro (utilizados maioritariamente nos momentos de acolhimento na parte da manhã e na parte da tarde). Existia ainda uma pequena copa de apoio ao refeitório, com micro-ondas, máquina de lavar loiça, lavatório e frigorífico.

O Jardim de Infância era frequentado por quatro crianças de 3 anos, 15 de 4 anos, 26 de 5 anos e cinco de 6 anos, sendo grupos bastante heterogéneos quanto à sua faixa etária. No que respeita à sala onde se realizou a prática, esta integrava crianças distribuídas por idades entre os 3 e os 6 anos conforme a Tabela 1.

Tabela 1 Distribuição do grupo por idades e sexo.

Crianças			
Idade	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
3 Anos	2	1	3
4 Anos	4	2	6
5 Anos	5	7	12
6 Anos	2	2	4
Total	13	12	25

Cada sala integrava 25 crianças, perfazendo um total de 50 crianças inscritas, não existindo crianças em lista de espera.

Quanto ao rácio adulto/criança no Jardim de Infância, este encontrava-se distribuído conforme a Tabela n.º 2.

Tabela 2 Rácio adulto/criança no Jardim de Infância.

Salas	Idades	N.º de Crianças	N.º de Educadores	N.º de Auxiliares	Rácio Adulto/Criança
Sala 1	3,4,5 e 6	25	2 (+1)	4	4
Sala 2	3,4,5 e 6	25	2 (+1)	4	4

Quanto à participação da família no Jardim de Infância, esta era frequente em festas, reuniões e atividades/projetos, como os projetos “Alimentação Saudável” e “Dia dos Avós”.

No que toca ao pessoal de apoio, existia uma educadora de apoio em cada sala bem como se necessário apoio de outros técnicos como de intervenção precoce, nomeadamente uma terapeuta da fala e professores/educadores de apoio.

Existiam apenas 6 % de crianças cuja língua materna não era o português, sendo duas de nacionalidade paquistanesa, uma da Ucrânia e outra de nacionalidade Moldava, não havendo crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

2.2.1. Caracterização do Grupo de crianças do Jardim de Infância

A PES no Jardim de Infância foi realizada com um grupo constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais 13 transitaram do ano letivo anterior. As restantes 12 entraram para este grupo no ano letivo em que decorreu a PES.

O grupo integrava 13 crianças do sexo feminino e 12 crianças do sexo masculino. Quanto às crianças com 3 anos (três, uma do sexo masculino e duas do sexo feminino), apenas uma delas já tinha frequência anterior noutra instituição. O grupo incluía seis crianças com 4 anos (duas do sexo masculino e três do sexo feminino), 12 crianças com 5 anos (sete do sexo masculino e cinco do sexo feminino) e quatro crianças com 6 anos (duas do sexo masculino e duas do sexo feminino), sendo por isso, um grupo heterogéneo tanto a nível etário como quanto à sua maturidade. Havia ainda duas crianças do grupo (uma de 4 e outra de 5 anos) que tinham apoio de uma terapeuta de intervenção precoce.

Quanto às características do grupo, este era assíduo e pontual, alegre, divertido, com um bom nível de autoestima na grande maioria das crianças, além de que existia uma facilidade de relacionamento entre pares e uma relação de afetividade e responsabilidade das crianças mais velhas para com as mais novas. No entanto, a educadora cooperante revelou-nos algumas preocupações iniciais que também eram resultado do número de crianças do grupo, como a dificuldade das mesmas em estarem atentas e escutar ou impaciência no esperar a sua vez. Contudo, o grupo era cooperante entre si e nas propostas de trabalho orientadas pela Educadora, principalmente na hora do conto quando esta incluía técnicas de expressão dramática.

No geral, ao nível da linguagem as crianças mostravam um nível relativamente elevado de compreensão do que era dito, bem como eram capazes de manter um diálogo fluido.

O grupo mostrou-se também bastante integrado nas rotinas da sala, tendo mais dificuldade no momento de arrumar as áreas, de o fazer com algum ritmo, pois levava bastante tempo a retomar atividades entre rotinas. Era bastante autónomo nomeadamente quanto à alimentação (a grande maioria comia sem auxílio, existindo apenas alguns casos que permaneciam até praticamente ao fim da hora do recreio na sala de refeições).

No que respeita às áreas de desenvolvimento preferenciais, percebeu-se que as crianças se mostravam particularmente interessadas pela área da Casa, Loja, Garagem, Computador e Jogos.

Todas as crianças do grupo viviam com ambos os pais, exceto quatro crianças que viviam só com a mãe.

Na sala, o grupo estava sob a responsabilidade de uma Educadora Cooperante, de uma Educadora de Apoio Educativo, de uma Educadora de Apoio às duas salas de Jardim de Infância e ao 1.º Ciclo (presente pontualmente) e de uma Assistente Operacional (que se encontrava presente em momentos pontuais).

3. Ação em Contexto

3.1. Reflexões

Como foi referido anteriormente, a PES realizou-se em contexto de Creche e de Jardim de Infância, ambos situados no centro urbano da cidade de Portalegre. Estarmos inseridas num contexto real do sistema educativo, propiciou-nos desde logo aprendizagens diversas que contribuíram para estruturar a nossa conduta futura.

Apesar das experiências anteriores, profissionais e académicas, a prática pedagógica apresentada permitiu uma maior proximidade à profissão de Educador/a de Infância, função que até à data ainda não tinha sido experienciada na sua totalidade, contemplando estratégias que efetivassem a participação da criança no processo educativo. Partindo desta premissa, desenvolveu-se um projeto que privilegiou a valorização da criança e também contribuiu para nos ajudar a desenhar o caminho a seguir como futura Educadora de Infância.

Seguidamente apresentaremos a reflexão do trabalho desenvolvido em Creche e em Jardim de Infância. Por uma questão de limitação do número de páginas a que este relatório deve obedecer (ainda que as mesmas sejam ultrapassadas) mas também porque consideramos o tema do projeto um tema transversal e difícil de segmentar na ação educativa que realizámos, optámos por desenvolver e apresentar a reflexão sem a distinguir entre “geral/global” e “específica”.

Assim, iniciamos com a reflexão sobre a ação educativo-pedagógica que realizámos na sala da Creche, sob o lema “Valores e disposições”, e que entendemos fundamental na educação das crianças mais novas e, como trabalho prévio, (mas simultaneamente contínuo) no âmbito da Filosofia com/para crianças e das oportunidades para a promoção do seu pensamento crítico. A esta reflexão segue-se a que foi desenvolvida sobre a ação educativo-pedagógica no Jardim de Infância (Contexto de Jardim de infância: Filosofia com e para crianças) a que se sucede a interpretação de dados recolhidos junto das crianças e das educadoras sobre a Filosofia com e para Crianças.

3.1.1. Contexto de Creche: Valores e Disposições

Em contexto de Creche, a prática desenvolveu-se com um grupo de 17 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Inicialmente, foi realizado um período de observação que permitiu não só adaptarmos ao grupo, como também o grupo se adaptar a uma nova presença frequente na sala. Este período foi de extrema importância e pautado desde cedo por uma relação afetiva e de confiança com as crianças, originada pelas interações estabelecidas maioritariamente nas suas rotinas. Tratando-se de crianças tão pequenas, foi crucial alimentar uma relação baseada na confiança e na segurança e, integradora de vínculos saudáveis que se criaram com todos os intervenientes no processo educativo do grupo, nomeadamente, com a Educadora Cooperante (Ed. C) e com outras profissionais de apoio ao grupo.

De facto, como refere Virgínia Satir (1998) citada por Hohmann & Weikart (1997), “(...) as relações apoiantes dependem da comunicação específica, honesta e directa (...)” (p. 137), além de que “quando as pessoas escolhem colocar-se ao nível umas das outras, dizem aquilo que pensam” (p. 137). Contudo, esta relação de segurança com todos os agentes educativos foi desafiante, originando por vezes alguma incerteza no sucesso da prática educativa. Apesar disso, foi perspectivada uma intervenção cimentada na cooperação com a Ed. C, promovendo oportunidades e experiências significativas e desafiadoras para as crianças, que suprimissem os seus interesses e necessidades, numa dinâmica de compromisso com as crianças e com os agentes educativos, pois segundo a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, está inerente à prática “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (Moita, 2012, p. 22).

Considerando a faixa etária das crianças, tornaram-se visíveis os constantes cuidados e apoios com vista à promoção da autonomia da criança, estimulando a sua confiança, o desenvolvimento de capacidades cognitivas, entre outras. Assumindo uma prática cooperativa com a Ed. C, foi crucial a sua atenção no desenvolvimento das rotinas, aconselhando e auxiliando a nossa conduta a fim de nos apropriarmos das regras do grupo e, essencialmente, das rotinas das crianças.

No período de observação as crianças já evidenciavam alguma autonomia na hora da refeição (comiam sozinhas), bem como na organização dos seus pertences e materiais da sala e, por isso, foi importante tomar conhecimento das suas competências, evitando realizar tarefas pelas crianças quando estas já as concretizavam sem auxílio. O desenvolvimento da autonomia da criança era um parâmetro fomentado pela prática da Ed. C e, assumindo uma prática promotora de uma educação de qualidade, foi adotada uma postura positiva para com as conquistas das crianças, valorizando as suas aprendizagens através de elogios, assim como numa relação em que a criança se sente escutada e confiante, pois é na atenção ao bem-estar emocional da criança que se “constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil” (Zabalza, 1998, p. 51).

Os momentos de rotina também se mostraram alicerces na relação afetiva com as crianças, tendo em conta a dimensão do cuidado inerente a estas, assim como pelo tempo individual que esta permitia ter com todas as crianças. Apesar disso, foi tida em conta esta ambiguidade entre o cuidado e o educar muito presentes nos contextos de educação de infância, sendo desafiador estabelecer um equilíbrio entre ambas na medida em que a criança se envolve nas atividades que lhe despertam curiosidade, mas também quando sente confiança nos intervenientes, concorrendo para aprendizagens significativas atendendo ao desenvolvimento integral da criança (Zabalza, 1998).

Ao/À educador/a cabe promover o envolvimento ou implicação da criança através de oportunidades que desafiem as crianças, tendo em conta os seus interesses e motivações, estimulando o trabalho individual, a pares e em grupo, bem como adotar estratégias que vão ao encontro das necessidades das crianças, propiciando “um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade (...) também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade” (Silva et al., 2016, p. 11).

Apesar de não ser regido pelas OCEPE, o currículo em contexto de Creche é uma preocupação atual, pois segundo Portugal (1998, p. 205 citado por Ramos, 2012, p. 6) “a aplicação do currículo acontece durante as interações inerentes às duas principais actividades da creche, cuidados oferecidos à criança e jogo, isto é, na interação com os outros (adultos e crianças) e com os objectos” e, considerando os dados que antes foram

recolhidos pela Target (Ficha de Observação das Oportunidades Educativas, ver anexo XVIII), o trabalho desenvolvido teve como referência as OCEPE, assim como a legislação referente à educação de infância, basilares numa ação de qualidade.

Pode-se compreender a importância da Creche na vida da criança na nota introdutória das OCEPE, em que se considera, “de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança”, orientando a prática neste sentido e, proporcionando condições para o desenvolvimento da criança num ambiente de segurança afetiva, em articulação com a família (Silva et al., 2016, p. 5).

Durante a intervenção foi possível compreender que a Ed. C. fundamentava a sua prática em Piaget, que defende que a criança constrói o seu desenvolvimento cognitivo nas suas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Este modelo de orientação presume que a criança aprende fazendo, as atividades desenvolvem-se num ambiente organizado, onde podem fazer as suas escolhas e o/a educador/a tem o papel de incentivar e de promover a ação. Ainda, alicerçava a sua prática em áreas de desenvolvimento, nomeadamente, a Socialização; Autonomia; Desenvolvimento Motor; Cognição e Linguagem, domínios trabalhados como referência durante a prática supervisionada.

Contribuindo para uma prática de cooperação, foram tidos como referência no decorrer da mesma as dimensões abordadas pela Ed. C., assim como o livro “Educação de Bebés em Infantários” de Post e Hohmann (2003), que retrata e contempla todo o desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos. Naturalmente, as propostas de aprendizagem implementadas com o grupo tiveram em conta as referências elencadas anteriormente, proporcionando uma prática que privilegiasse a criança no seu todo desde os primeiros anos da infância, pois esse é um período chave para o desenvolvimento, não só emocional como também para desenvolvimento motor, cognitivo e da linguagem. Apesar dos distintos períodos de desenvolvimento que a criança percorre, a realidade é que as crianças começam, desde o nascimento, a experienciar e desenvolver respostas emocionais através de comportamentos expressivos.

No que diz respeito à Socialização, esta foi bastante trabalhada no âmbito do projeto (valores), com vista à promoção da partilha entre as crianças, à cooperação e amizade entre eles, aspetos essenciais na vida da criança desde muito nova pois “os pares são, cada vez mais, importantes agentes socializadores e os contextos onde são implementados os

modelos dos primeiros níveis de educação de infância tornaram-se os principais contextos onde as crianças se encontram com as outras crianças (...)” (Ladd & Coleman, 2002, p. 154). Neste sentido, todos os dias as crianças interagem com os seus pares, bem como com os adultos na sala, tendo preferência por vezes pela interação com o adulto principalmente pela presença de mais adultos na sala durante este período de tempo.

A relação entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto foram também compreendidas através dos dados recolhidos na TARGET (ver anexo XVIII), tornando-se fundamental desenvolver o trabalho em conjunto com o grupo, fomentando estreitas relações entre pares e no coletivo, com a implementação de atividades em que as crianças tinham que colaborar para ter sucesso em algo, nos momentos de diálogo em que tiveram que saber esperar pela sua vez, seguir regras de jogo, partilhar objetos e ainda, demonstrar afeto desenvolvendo relações significativas para as crianças. A Figura 1 ilustra essas oportunidades.

Figura 1 Oportunidades de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito dos valores e da socialização. (“Caixas Sensoriais”; “Balões sensoriais”; “Caça à bicharada”).



Fonte: Produção da própria autora.

Visando o âmbito do projeto de intervenção, as propostas focaram-se também nos valores, sentimentos e, nas disposições, sendo estas últimas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento da criança. Deste modo, com atividades como as apresentadas na Figura 1, promoveram-se valores como a partilha de brinquedos, o saber esperar a sua vez de jogar, a cooperação entre pares com o objetivo de chegar a algum lado, o respeito pelo amigo, estimulado durante os diálogos e debates gerados na

exploração das atividades. Igualmente promoveu-se a construção da autoestima e a confiança das crianças.

Na atividade do “Jogo dos afetos”, em que as crianças consoante a casa que lhes “calhava” realizavam um gesto de afeto, foi possível observar numa criança apreensão neste tipo de atitudes, tendo sido trabalhado este aspeto com mais atenção, para que se pudesse compreender a criança e assim ajudá-la a libertar-se desse receio, estimulando a afetividade com os pares através do adulto, com quem a criança estabelecia uma relação mais afetuosa (Vila, 2000, citado por Amorim & Navarro, 2012).

De facto, é importante que as crianças sejam estimuladas a estarem desinibidas e a terem autoconfiança, podendo exprimir os seus sentimentos de forma tranquila perante o grande grupo, sendo este processo facilitado através das relações de amizade existentes. É pertinente referir, que a partilha de objetos nesta faixa etária é bastante difícil para as crianças, que encontram nos objetos uma “continuação deles mesmos”, por isso é importante dialogar com a criança individualmente e em grupo de modo a que esta não se apegue em demasia ao seu brinquedo e se habitue desde cedo “a emprestar, trocar ou mesmo dar o seu brinquedo a uma pessoa amiga” (Lèzine, 2000, p. 34).

Relativamente à autonomia, esta foi desde início uma premissa presente na prática da Educadora C. e um dos parâmetros mais abordados durante a prática educativa, sendo por vezes difícil compreender no período de observação onde acabava a linha entre o que a criança já sabia fazer sozinha e no que ainda precisava do auxílio de alguém. O grupo mostrou ser logo muito autónomo no que diz respeito às rotinas, em que já conseguia comer e pegar nos talheres sozinho, a maioria já fazia as necessidades autonomamente, conseguiam vestir-se e despir-se sem ajuda, arrumando os materiais após a sua utilização. Tendo em conta a dimensão da autonomia, é pertinente providenciar oportunidades desafiantes que estimulem a criança a progredir e a desenvolver novas competências, prevalecendo a valorização da criança e, comunicando com a mesma de forma positiva no sentido de esta compreender o que fez bem e como pode fazer melhor.

Nesta perspetiva, a promoção da autonomia realizou-se essencialmente através da linguagem oral e na relação com a criança, sendo preponderante uma conduta que enfatizasse o que a criança já sabia fazer, criando oportunidades para que desenvolvesse novas aprendizagens, envolvendo a criança na organização dos momentos de atividades,

nas rotinas como a gestão das presenças, na disposição de objetos das áreas, na hora da refeição, assim como na casa de banho, providenciando o aumento da sua autonomia. Neste âmbito, e indo ao encontro do projeto elaborado, as crianças desenvolveram atividades desafiadoras que além de promoverem a sua autonomia, contemplavam especificamente, competências cognitivas e a autoestima nas crianças, nomeadamente o recorte de imagens de revistas, na construção do estendal de laços, na utilização dos materiais de colagem, na manipulação de técnicas artísticas como o carimbo ou decalque, contribuindo evidentemente, para a motricidade fina, ilustrada na Figura 2.

Figura 2 Oportunidades de Aprendizagem no âmbito da autonomia e motricidade fina. (“Estendal da diferença”; “Carimbar Joaninhas”; “Recortes”).



Fonte: Produção da própria autora.

Quanto ao domínio do desenvolvimento motor, este foi trabalhado tendo em conta o âmbito do projeto, através de: momentos de dança e conhecimento do corpo, assumindo que as crianças apreciavam jogos musicais; um jogo de tabuleiro em tamanho real em que a criança saltava de casa em casa e lançava o dado insuflável, assim como no jogo dos arcos que promoveu além de momentos de partilha, noções de dentro e fora através dos saltos das crianças a pés juntos, ao pé-coxinho, entre outras. Além disso, foram realizadas outras atividades que privilegiaram o desenvolvimento das capacidades motoras, como o percorrer um percurso com um balão, sem o deixar cair em cooperação com o colega, ilustrado na Figura 3. No entanto, muitas das atividades surgiram fora da planificação elaborada durante a prática, sendo essencial neste aspeto o improviso rápido durante a intervenção. Este foi importante tendo em conta que muitas vezes as atividades tiveram que ser modificadas, quer pelo condicionamento temporal, quer pela ausência de tempo ou

oportunidade para as mesmas, devendo prevalecer a flexibilidade nos contextos de educação de infância.

Figura 3 Oportunidades de Aprendizagem no âmbito do desenvolvimento motor. (“Jogo dos arcos”; “Jogo dos Afetos”; “Percurso da amizade”).



Fonte: Produção da própria autora.

No que diz respeito à área da Cognição, esta foi trabalhada de várias maneiras, estando sempre presente nas histórias e na exploração das mesmas, nas disposições em que as crianças refletiam e pensavam no que era preciso para determinada atividade, assim como na formação de conjuntos de animais nas caixas sensoriais.

De facto, à nossa chegada à sala as crianças já reconheciam e identificavam cores, o sexo masculino e feminino, havendo apenas uma criança que no momento da presença tinha mais dificuldade em colocar a sua fotografia. Apesar disso, foram trabalhadas as formas geométricas com o intuito de reforçar a prática da Ed. C., a identificação de imagens específicas em revistas para recorte, a formação de grupos de folhas secas por tamanhos, foram construídos gráficos a partir de legos e ainda, perceberam-se variáveis (quantidade de água; espaço no vaso; e exposição solar) que influenciavam o crescimento de uma planta. Este aspeto foi trabalhado em todas atividades, visto que para desenvolver a cognição da criança é necessário dar-lhe espaço para pensar, para descobrir e experimentar, sendo estas estratégias adotadas em toda a prática.

As crianças puderam também identificar características de materiais da natureza como folhas secas, ou casca de árvore, experiência muito enriquecedora pensada no dia, devido ao mau tempo, pois estas desconheciam este material, apresentado na Figura 4. Importa ter em conta os materiais utilizados bem como a variedade dos mesmos, devendo ter

materiais de diversas naturezas para uma exploração de qualidade (materiais naturais, artificiais, sonoros, entre outros).

Nesta medida, tornou-se fundamental a introdução de experiências que cativassem as crianças pelo desconhecido, pela curiosidade e, por isso, realizaram-se experiências com balões cheios com diversos materiais (açúcar, farinha, terra, entre outros), em que as crianças puderam explorar e após abrir os balões, identificar o material que estava dentro de cada um. Tendo isto em consideração, a área de Conhecimento do Mundo permite a articulação entre as restantes áreas pois através das relações com os outros e com as situações que lhe despertam curiosidade natural, a identidade das crianças vai-se construindo.

Figura 4 Oportunidades de Aprendizagem no âmbito da Cognição. (“Vamos brincar”; “Agrupar as nossas folhas”; “Caixas sensoriais”; “Construção de um gráfico de barras”).



Fonte: Produção da própria autora.

Relativamente ao domínio da Linguagem, este foi talvez o mais desenvolvido com as crianças, partindo da premissa do projeto que valoriza o pensamento e as capacidades de reflexão da criança, enfatizando os valores no contexto de Creche. De facto, a comunicação oral foi trabalhada todos os dias, desde a interação com os pares e os adultos da sala ao chegar, à canção do bom dia, que introduzia o diálogo com o grupo no coletivo.

Durante toda a prática foram dadas oportunidades para as crianças pensarem e partilharem as suas ideias, opiniões, estimulando o respeito pelo outro. As crianças tinham alguma dificuldade em saber esperar a sua vez aquando os diálogos e, por isso, foram trabalhados estes aspetos tendo em consideração uma educação para os valores.

A grande maioria das crianças já conseguia manter um diálogo fluído, sendo um grupo desenvolvido no que respeita às ferramentas linguísticas da narrativa, compreendendo as

atitudes representadas nas histórias. Apesar disso, foi importante ter em conta a tendência para algumas crianças monopolizarem o momento e, por isso, reforçar a atenção e mediação nestes momentos.

Com o intuito de orientar a discussão, foram introduzidas outras situações idênticas como hipóteses e sugestões, de forma a estimular o pensamento da criança e a verbalização da sua opinião, como no exemplo “(...) se eu trouxer um bolo para a sala ou um menino um livro, se não partilharmos com os outros meninos, o que acontece? Porquê?”. Os debates partiram muitas vezes de histórias, com recurso a várias técnicas de expressão dramática, tendo em conta o hábito que as crianças já tinham das histórias com recurso ao livro. Este é um ponto pertinente, pois apesar das inúmeras vantagens que o livro traz ao contexto da educação de infância, por vezes, utilizado como mote de todas as atividades e ainda, com o livro, afasta as crianças do mesmo, começando a associá-lo à formalização e a uma obrigação nada prazerosa.

Tendo isto em conta e, após o período de observação, foi refletido que seria uma boa aposta a introdução de novas técnicas de contar histórias que cativassem a atenção da criança, permitindo que esta entrasse realmente na fantasia inerente à história. Por isso, foram utilizados o teatro de sombras, o teatro de fantoches, fantoches de dedo, recurso a balões, ao fantocheiro construído para o grupo, ao avental de histórias, entre outros, como podemos observar na Figura 5.

Os registos também são importantes nesta fase, pois através deles as crianças começam a compreender que o que se diz pode escrever-se, além de que tomam consciências das letras, das palavras, sendo fundamental em todas as atividades, relacionar a imagem à palavra.

A escolha das histórias teve em conta o objeto de estudo bem como o grupo, pautando por imagens apelativas que estimulassem o pensamento das crianças, bem como a formulação de dilemas morais, através do diálogo sobre valores como a amizade, generosidade e partilha, mostrando-se uma ferramenta auxiliar do desenvolvimento moral das crianças, que comparavam as suas experiências com as vividas nas histórias. De facto, não é sempre necessário que haja um questionamento após todas as histórias, pois isso pode implicar que a criança acabe por perder o interesse nos livros.

A fim de colaborar com a prática vigente, não descurando os interesses das crianças, as interpretações foram uma mais-valia na parte da manhã, bem como as canções, evitando ler livros além dos momentos aconselhados pela educadora.

Figura 5 Técnicas de contar histórias (“Teatro de Sombras”; “Avental de histórias”; “Teatro com balões”; “Fantoches de molas”).



Fonte: Produção da própria autora.

Além das dimensões de referência da Ed. C., foram tidas em conta outras áreas como a Música, a exploração sensorial (caixas sensoriais, carimbos, texturas da natureza) o faz de conta, assim como a noção de tempo (evolução da planta), de quantidades e de número (balões sensoriais, exploração da história “O nabo gigante”), inerentes a todas as atividades desenvolvidas, como ilustrado na Figura 6.

Nesta faixa etária, é ainda muito difícil para as crianças terem a noção de dentro e fora, assim como noções de lateralidade, sendo pertinente estimular e criar oportunidades para que estas sejam competências a adquirir pelas crianças (Zacarias & Moro, 2005).

De facto, a prática baseando-se essencialmente na área da Formação Pessoal e Social no que respeita às OCEPE, pautou por atividades transversais a todos os domínios das crianças, pois só deste modo se promove um desenvolvimento integral das mesmas.

No período de observação, considerou-se pertinente além de utilizar técnicas de contar histórias diferentes, criar momentos musicais com as crianças que, fomentado pelo professor de música, prezavam bastante os espaços em que pudessem cantar, dançar e associar gestos às canções. Partindo desse pressuposto, foram também trabalhadas canções com as crianças num sentido amplo, desde o início do dia com a canção do “Bom dia”, no caminho para o refeitório ou para outro local da instituição, bem como durante as visitas

ao exterior. Utilizada muitas vezes num momento de brincadeira ou de retoma à calma, através da utilização de várias formas de cantar (baixinho, a sorrir, a chorar, devagar, rápido, entre outras), a música fazia parte do dia-a-dia da criança, visto que o grupo estava habituado e já tinha um vasto repertório musical, influenciado também pelas canções estimuladas pela profissional de apoio à educadora durante o acolhimento.

Desde que nasce que a criança descobre sons como a voz das pessoas, a música dos bonecos e demonstra grande interesse pelos mesmos mexendo o seu corpo e imitando alguns sons como o dos animais, sendo o contacto com a expressão musical uma mais-valia para o desenvolvimento global da criança (Mocho, 2014). Assim, proporcionaram-se alguns momentos musicais, nem sempre planeados, nomeadamente com as canções “O corpo” e “Bater as palmas”, ambas de Ricardo Reis Pinto, conhecidas pelas crianças, mas interpretadas de maneira diferente. Através destas, exploraram-se os 5 sentidos, trabalhando texturas, cores, cheiros, assim como a brincadeira e a dança a pares.

Durante o estágio, realçou-se a importância de construir recursos inovadores como suporte do trabalho a desenvolver, pois apesar de ser utilizado um tempo considerável fora da sala para estas atividades, no momento em que as crianças os viam, fazia todo o sentido.

Figura 6 Alguns recursos construídos para as atividades (“Caça às Joaninhas e Formigas”; “Máquina de lavar laços”; “Baú do Tesouro”).



Fonte: Produção da própria autora.

De forma a sustentar esta ideia, foram criados vários recursos que suscitaram curiosidade nas crianças como uma máquina de lavar em cartão onde estavam os laços da atividade, um baú do tesouro, materiais de suporte para as histórias, uma caixa construída para o agrupamento das joaninhas e formigas, entre outros.

Assim, durante a prática com o grupo de crianças com dois e três anos, durante o período de observação concluiu-se ser fundamental estimular e promover a participação das crianças na sua aprendizagem, elaborando um projeto que concorresse para o desenvolvimento e compreensão da linguagem, o desenvolvimento das capacidades críticas e criativas da criança, de modo a originar autonomia e confiança nas suas capacidades (Mendonça, 2011).

Este compromisso com as crianças faz parte integrante da ética como profissional de educação, em que as crianças devem ser encaradas como pessoas com direitos e capacidades, através do compromisso que o/a educador/a cria com a criança, retratado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Moita, 2012). Na verdade, desde muito novas que as crianças querem saber coisas, que questionam e imitam comportamentos mesmo sem os compreender. Nesta linha, é importante perceber que as crianças necessitam de um modelo de valores que lhes dê oportunidades, enquanto pessoas, de ser o melhor que podem ser. A abordagem dos valores na filosofia para crianças permite que estas se apropriem do pensamento e do saber através do brincar, desenvolvendo a sua autoestima.

Os materiais utilizados foram diversificados, apostando em recursos inovadores que pautassem pela reciclagem de materiais de desperdício, partindo de uma educação responsável que privilegia uma preocupação com o futuro da sociedade.

Outro dos aspetos a ter em conta é a ludicidade no âmbito das atividades, sendo por isso muitas vezes utilizado o jogo como recurso de novas aprendizagens, pois a utilização do jogo facilita a autorregulação cognitiva e afetiva, podendo ser utilizado como suporte de vários temas e, facilitador para as crianças reorganizarem padrões comportamentais.

Em suma, foram alcançados os objetivos traçados no que toca ao desenvolvimento de uma educação para os valores, estimulando o pensamento da criança através de disposições, essenciais para contribuir para a construção de um pensamento crítico, criativo e sensível ao que a rodeia. Além disso, a experiência realizada no contexto de Creche tornou evidente as inúmeras oportunidades que se podem e devem realizar com crianças tão pequenas, reconhecendo as suas capacidades e a sua participação nas atividades, prevalecendo uma educação centrada na relação e interação estabelecida no processo educativo em que a criança aprende através da ação e do diálogo.

3.2. Contexto de Jardim de Infância: Filosofia com e para Crianças

A prática de intervenção no contexto de Jardim de Infância era a mais esperada, tendo em conta as experiências anteriores e, principalmente, pelo projeto da filosofia para crianças.

Apesar de previamente pensado, o projeto só fez sentido após o período de observação em que se conheceu o contexto, o grupo e todos os intervenientes do processo educativo, procurando desde logo estabelecer uma relação próxima com ambos. De facto, durante a primeira semana de intervenção foi imprescindível para propiciar um ambiente de qualidade às crianças, uma relação de confiança e empatia com as Educadoras Cooperantes - Educadora titular e Educadora de apoio educativo – (Ed. C1 e Ed. C2) respeitando a sua prática e os seus conhecimentos.

No que concerne à prática do Jardim de Infância, como antes já referimos, esta desenvolveu-se numa sala com 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A primeira semana de prática em colaboração com o par pedagógico tornou-se fundamental para uma prática cimentada na confiança e na relação com as Educadoras Cooperantes, na medida em que ambas nos foram alertando e aconselhando atitudes, criando assim os alicerces para uma intervenção de qualidade e em cooperação. Esta relação tornou-se mais empática neste contexto do que no anterior, propiciando uma prática mais harmoniosa e gratificante para todos.

Assim, no sentido de promover e implementar uma verdadeira prática que valorizasse a participação e o pensamento das crianças, foram realizadas oportunidades de aprendizagem que iam ao encontro das questões que surgiam a cada semana de intervenção por parte das crianças. Estas foram desenvolvidas no âmbito da Filosofia para crianças de Matthew Lipman, assim como tendo referência a prática implementada na sala pela Ed. C1.

Durante o período de observação, através da ficha adaptada da Educadora de Infância (Anexo III), assim como pelo Projeto Curricular de Grupo, pudemos perceber os fundamentos da prática vigente na sala, baseada em Vygotsky (referido por Marchão, 2012) que defende que o educador deverá intervir como mediador da relação da criança

com o conhecimento, criando Zonas de Desenvolvimento Proximal e, provocando avanços na sua aprendizagem que não ocorreriam espontaneamente. Além disso, a Ed. C1 tem ainda como referência as OCEPE, assim como o Perfil do Educador de Infância, na prática pedagógica com o grupo.

Após o período de observação, foi evidente que o projeto ia realmente ao encontro das necessidades do grupo, que prezava momentos de diálogo em grande grupo, existindo por vezes pouco tempo para este, devido essencialmente ao número de crianças do grupo.

A intervenção educativo-pedagógica decorreu sem intervalos de 3 a 26 de janeiro, perfazendo quatro semanas de prática seguidas e sequentes à observação-cooperação na sala do Jardim de Infância. A primeira semana de intervenção foi diferenciada das restantes, pois tendo em conta o dia de Reis foi acordado com a Ed. C1 que o projeto em si, apenas se iniciaria na semana de 7 de janeiro. Não sendo focada no projeto, propiciou que a postura fosse mais tranquila do que na semana seguinte, devido à responsabilidade e complexidade do projeto, sendo fundamental conseguir introduzi-lo de forma clara numa primeira abordagem.

É pertinente referir, que o facto de ter tido algum tempo antes de intervir com as crianças, ajudou a fomentar uma relação afetiva mais intensa do que se tivesse sido ao contrário. O tempo livre e as rotinas são extremamente importantes neste contexto e é a partir deles que, muitas vezes, se desenrolam relações de muita proximidade com as crianças.

Considerando todas as áreas das OCEPE, tendo em conta que a Formação Pessoal e Social é uma área transversal (e o projeto assim o foi), iremos apresentar algumas das oportunidades de aprendizagem decorrentes do mesmo, contemplando essencialmente a valorização e participação da criança, bem como a estimulação da construção do seu pensamento, pois é promovendo nas crianças a capacidade de refletir e de argumentar sobre o que as rodeia que é possível formar cidadãos responsáveis, críticos, criativos e sensíveis (Silva et al., 2016). Assim sendo, numa primeira fase, o objetivo geral da primeira semana do projeto era dar a conhecer os recursos de apoio, os amigos “Filo” e Sofia”, bem como introduzir a questão da Filosofia e tudo o que é inerente à mesma, como as perguntas e o ponto de interrogação.

No âmbito do projeto, e com o objetivo de documentar, avaliar as aprendizagens das crianças e promover efetivamente a sua participação no processo educativo, foi também implementado o portefólio da Filosofia com 14 crianças do grupo, sendo estas selecionadas sob orientação da Ed. C1, atendendo às competências de cada criança. Este foi introduzido no grupo com recurso ao “Filo” e à “Sofia” durante um diálogo entre estes, estratégia adotada para trabalhar temáticas mais complexas.

As crianças puderam criar o portefólio individual personalizando-o, tendo sido feita a distinção entre pasta documental e portefólio, para que pudessem compreender o seu papel na construção do mesmo. De facto, considera-se com a prática do portefólio que as crianças “não são meros respondentes mas intérpretes do processo de investigação e, se lhes for dado espaço, poderão contribuir para moldar o próprio processo de investigação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.24). Assumiu-se assim a utilização do portefólio como recurso de avaliação e de documentação das aprendizagens das crianças (Marchão & Fitas, 2014), denotando-se através deste as atividades em que as crianças mais se envolveram.

3.2.1. Estratégias e Recursos Utilizados de Apoio às Oportunidades de Aprendizagem

Em particular, foram introduzidos os fantoches “Filo” e “Sofia”, um menino de tez escura e uma coruja, adaptando a ideia associada da sabedoria à coruja, assim como um menino próximo das crianças, com características idênticas a estas, promovendo também uma educação multicultural e de respeito pelo outro. Este aspeto foi previamente pensado devido a um conflito gerado no período de observação entre duas crianças de etnias diferentes. Além disso, os nomes de cada fantoche também remetiam à palavra “Filosofia” na sua origem.

Assim, a utilização das duas personagens teve como objetivo principal o de explorar um tema complexo de forma lúdica com as crianças, para que estas se envolvessem através destes dois “amigos” no projeto (Ver anexo XIV). Foram utilizados sempre no início de uma nova semana e na implementação do portefólio da filosofia na sala.

Sem dúvida que esta aposta nas duas personagens originou resultados bastante positivos, visto que as crianças procuravam sempre saber qual o dia em que o “Filo” e a “Sofia” iriam contar-lhes uma história ou brincar com eles e, foi a partir destes, que a dinâmica do projeto foi acontecendo. O “Filo” e a “Sofia” entusiasmaram as crianças desde o primeiro dia, o que também se deveu à interpretação que foi dada durante os diálogos, estes sempre muito atuais e adaptados ao contexto e ao dia-a-dia do grupo. A improvisação neste caso, apesar de ser estudada previamente uma linha de pensamento, fez toda a diferença na interação das crianças com estes seus “amigos”.

Além destes indutores, foi utilizado o **“Chapéu das Perguntas”** em todos os momentos de avaliação, que serviu como suporte à “chuva de ideias” das perguntas das crianças semanalmente (Ver anexo XIV). Nele eram colocadas as questões escolhidas pelas crianças por maioria e eram trabalhadas na semana seguinte. O chapéu, tendo em conta o seu tamanho e design, cativou as crianças de imediato que conseguiram reconhecer os pontos de interrogação nele representados e por isso, compreender que seria um chapéu para as “nossas perguntas”.

O principal objetivo deste recurso era, essencialmente, o de dar às crianças oportunidade e espaço para participarem nas suas aprendizagens e compreender que as suas opiniões e interesses eram importantes e mereciam ser discutidas. Assim, foi adaptada a “chuva de ideias” ou “brainstorming” que ilustra estes espaços de discussão de ideias.

Associado ao Chapéu das Perguntas foi criada a **“Caixa das Perguntas”** onde eram colocadas as questões das crianças semanalmente (Ver anexo XIV). Este foi um recurso que mostrou ser importante logo após a primeira recolha de questões por parte das crianças, que apesar de colocarem livremente perguntas, tinham muita dificuldade em formular uma questão quando lhes era pedida.

A avaliação acontecia às quintas-feiras, sintetizando as ideias chave de cada semana, o que promoveu a participação efetiva da criança na avaliação do seu processo educativo. Numa perspetiva construtivista que encara a criança como um ser ativo no seu processo de avaliação, esta rotina semanal revelou ser positiva na medida que além de estimular o pensamento da criança, avivando a sua memória, possibilitou compreender as atividades mais significativas para as crianças e as razões dessas preferências (Ver anexo XVI).

O facto de não serem utilizadas fotografias nem indutores durante a avaliação, estimulava o pensamento da criança e a sua memória e, assim, através de uma dinâmica de debate, as crianças participavam na sua avaliação coletivamente, partilhando opiniões e sentimentos relativamente ao que tinham vivenciado. Este processo reflexivo finalizava com a escolha de uma ou duas questões, sugeridas pelas crianças e inseridas na caixa das perguntas durante a semana, que eram posteriormente colocadas no Chapéu das Perguntas para serem trabalhadas na semana seguinte (Ver anexo XIV).

Esta dualidade entre avaliação e participação resultou efetivamente numa relação próxima com as crianças e com o seu processo de aprendizagem, em que através da avaliação compreendiam as suas aprendizagens, os significados que os colegas retiraram de cada aprendizagem, espelhados depois individualmente no portefólio da filosofia. Neste momento, foram utilizados *post its* como técnica habitual na prática da filosofia para crianças, contribuindo para cativar as crianças numa primeira abordagem, bem como para serem facilmente registadas todas as opiniões das crianças.

Por fim, o **“placar da avaliação”** permanecia na sala de atividades sob olhar acessível a todas as crianças durante a semana, assim como os esquemas realizados em coletivo sobre as temáticas abordadas, no sentido de reconhecer a importância do registo das experiências realizadas e a posterior manipulação livre de alguns desses objetos.

3.2.2. Oportunidade de Aprendizagem “Filo e Sofia - Os amigos que nos ajudam a pensar”; “O que é a Filosofia?”

A primeira oportunidade de aprendizagem decorreu no dia 8 de janeiro de 2018, com recurso ao “Filo” e à “Sofia”, após a rotina inicial (brincadeira livre e canção do Bom dia). Interpretou-se um diálogo, remetendo ao dilema no fantocheiro entre o Filo e a Sofia, que se baseava no termo Filosofia. Este diálogo foi bastante fluído e brincava com a palavra Filosofia e com a singularidade dos nomes das pizzas italianas (Ver anexo XVII).

As crianças ficaram logo muito motivadas com o Filo e a Sofia, tendo resultado numa proximidade e interesse por parte das crianças no diálogo. O lado de humor introduzido também cativou as crianças que, por isso, ficaram muito atentas à interpretação realizada. A utilização dos fantoches previamente pensada, deveu-se em grande parte à sua vertente

lúdica, pois auxiliam a atividade pedagógica, centrada na aprendizagem participada e numa pedagogia de envolvimento, que serve essencialmente, para envolver as crianças em aprendizagens diversas e através de uma compreensão mais eficaz (Pereira & Lopes, 2007, p. 44).

Após a interpretação do diálogo, foram colocadas num painel branco as palavras “Filo” e “Sofia” de maneira equidistantes, para poderem ser trabalhadas numa primeira análise, separadamente. De início, o diálogo baseou-se nos nomes do Filo e da Sofia e as crianças foram dando ideias tendo em conta a interpretação da conversa do que poderia representar cada termo.

Foram discutidas as razões para os nomes dos novos amigos e, conseqüentemente, elaborado um esquema com as crianças com o registo das ideias que as mesmas associaram às palavras. As crianças, apesar de não estarem muito habituadas ao debate e ao tempo de diálogo, mostraram-se interessadas pelo tema, em parte devido ao Filo e à Sofia.

Deste modo, foram registadas palavras como “Aventura”, “Coragem”, “Bicho” e “Inteligente”. As palavras com que as crianças identificaram os termos Filo e Sofia foram ao encontro do diálogo entre as duas personagens, que suscitou alguma curiosidade por parte das crianças, sendo que estas conseguiram dizer que a coruja Sofia era uma personagem inteligente e o Filo estava associado à aventura.

Todavia, a conversa foi orientada em seguida para os termos “pergunta” e “pensar”, bases fundamentais do projeto (Ver anexo XVII). Principalmente a palavra “pergunta” foi rapidamente desconstruída pelas crianças, apesar de terem dificuldade em formular uma questão que não fosse idêntica à dos colegas.

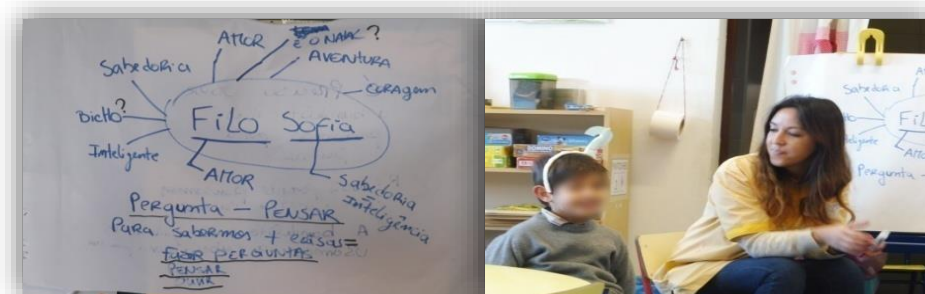
Quanto ao pensar, em grande grupo, foi discutida a importância do pensar e a utilização do pensamento no quotidiano das crianças. Após o debate, pudemos explorar o registo realizado em conjunto no esquema do painel, como acrescentar a palavra “Amor” ligada a “Filo” e sabedoria ligada a “Sofia”.

Facilmente as crianças compreenderam que a inteligência/sabedoria da Sofia ajudava bastante o Filo que, como as crianças, era cheio de amor e curiosidade pelo saber. Ainda assim, foi utilizada como indutor durante a atividade uma bandolete com um ponto de interrogação, que levava a crer que através dela, poderíamos pensar melhor. Esta teve como objetivo principal que as crianças tentassem perceber o que precisavam para pensar

e debater sobre o assunto. Algumas crianças que quiseram colocar a bandolete que ajudava a pensar nas perguntas, compreenderam e ajudaram os outros.

Por fim, ficou registada a ideia de que para fazer perguntas e para sabermos algo, devemos utilizar três ideias chave, “fazer perguntas; pensar e escutar.”

Figura 7 Esquema “Filosofia” e “Bandolete das perguntas”.



Fonte: Produção da própria autora.

Nesta atividade foi possível fomentar o desenvolvimento da linguagem oral, estimular a construção do pensamento crítico, incentivar as crianças a participar e a exprimir a sua opinião, promovendo ainda o sentido de grupo e a identidade de cada um.

Compreender a problemática vigente foi bastante importante nesta primeira atividade, tendo em conta que o diálogo e a capacidade de reflexão por parte das crianças, iria ser trabalhada ao longo das semanas e por isso, através do primeiro debate deu-se conta de que realmente é essencial promover espaços e tempo de diálogo com as crianças no contexto da educação de infância (Marchão, 2012).

3.2.3. Oportunidade de Aprendizagem “A fuga dos Pontos de interrogação”

Após o lanche da parte da manhã do dia 8 de janeiro, através da “Sofia”, as crianças ficaram a saber que o “Filo” perdeu todos os seus puzzles no ginásio enquanto brincava por lá. Para o ajudar fomos para o ginásio realizar uma espécie de caça ao tesouro, já montada previamente, sendo constituídas equipas de cinco e de seis elementos, tentando que os grupos ficassem equilibrados de acordo com as características pessoais de cada um.

Visto que o grupo era bastante grande, foi preciso delinear desde cedo algumas estratégias que envolvem a gestão do grupo nas entradas e saídas de cada espaço, como a

constante lembrança das regras, evitando conflitos. Por isso, a entrada no ginásio foi feita tranquilamente, apesar de existirem algumas crianças que tendiam a unir-se sempre no mesmo grupo de conversa.

Este pequeno grupo foi visível desde o período de observação e mostrava ser uma preocupação para a Ed. C1. O grupo era constituído maioritariamente por crianças vindas de outra instituição que tendiam para estar apenas uns com os outros e influenciar-se mutuamente para realizarem as mesmas atividades todos os dias e imitarem-se muitas das vezes, como acontecia nos desenhos pedidos pela Ed. C1. Nesta medida, foi importante em todas as atividades envolver estas crianças com as restantes, chegando a serem subdivididas por outros pequenos grupos. Apesar de ser um grupo bastante coeso, notava-se claramente a existência de um líder que de entre estas cinco crianças, era o mais independente e envolvido em todas as atividades.

Assim sendo, após estarem constituídas as equipas, foi dado a cada uma um mapa ilustrado do tesouro, representado por cores. Cada equipa tinha uma cor e um caminho diferente.

No ginásio, encontravam-se vários objetos habituais das crianças (chapéu de chuva, caixa de cartão, tapete, lanterna, aguarelas, balões, folhas de árvore, joaninha de cartão, coração de cartão, alguidar, livro, cachecol, jornais, entre outros) espalhados estrategicamente e, entre eles, envelopes com a cor correspondente a cada grupo, contendo peças de puzzle.

A caça ao tesouro começou com duas equipas, cada uma em cantos distintos. Enquanto isso, as restantes crianças procuravam perceber em grupo, através do mapa, o que estaria escondido em cada objeto e quais os objetos que correspondiam ao seu caminho. Esta atividade foi bastante positiva, tendo sido uma forma lúdica e divertida de introduzir o ponto de interrogação na dinâmica do grupo, em que as crianças se empenharam bastante, além de promover a exploração espacial e geográfica por parte das mesmas. A constituição dos grupos, neste caso, teve um grande peso, visto que cada equipa tinha um líder que orientava os restantes com o mapa e cada criança era responsável por um dos envelopes, estando assim todas envolvidas na descoberta do tesouro.

Este é um aspeto a realçar, pois o facto da criança se sentir útil e envolvida, aumenta a sua autoestima e promove aprendizagens significativas, pois a criança apreende através da ação em que está envolvida (Moyles, 2002).

As crianças também deviam deslocar-se sempre em grupo, evitando deixar um amigo para trás. Todas as equipas conseguiram chegar ao tesouro (caixa de cartão construída), sendo dada apenas alguma orientação na interpretação dos mapas e no cuidado dos envelopes dos outros grupos.

Por fim, as crianças puderam descobrir o que continha cada envelope e perceber que se tratava de um puzzle que em conjunto iriam montar. Os puzzles tinham ilustrado um ponto de interrogação com a cor respetiva de cada equipa e tornou-se um desafio maior do que seria de esperar. Apesar de um dos grupos ter conseguido realizar o puzzle de forma rápida, os restantes grupos demonstraram maior dificuldade.

Ambas as Educadoras estagiárias, a Ed. C1 e a Ed. C2 auxiliaram as crianças e chegou-se à conclusão que, de facto, o puzzle não era tão fácil quanto se imaginava. Feita a análise da situação, esta deveu-se em grande parte à qualidade do ponto de interrogação que, em certos puzzles, não tinha linhas bem nítidas, mas também ao tamanho do puzzle que, apesar de ter poucas peças tendo em conta o número de crianças por grupo, estas eram pequenas. Em todo o caso, esta situação permitiu que as crianças se empenhassem verdadeiramente e se entreasudassem. Na ótica de educadora, pudemos identificar as crianças com mais maturidade lógica, mais persistentes e determinadas em chegar ao fim do puzzle.

Após todos os puzzles estarem construídos, as crianças reconheceram o sinal de ponto de interrogação como o “mistério”. Esta identificação fez com que durante as restantes atividades fosse desconstruída esta ideia de mistério e que percebessem o verdadeiro significado do sinal representado.

Nesta atividade, promoveu-se o sentido de grupo, a solidariedade entre as crianças, a capacidade de orientação e o conhecimento do ponto de interrogação, que foi trabalhado ao longo das semanas.

Figura 8 “Fuga dos Pontos de interrogação”.



Fonte: Produção da própria autora.

Na parte da tarde, iniciámos a discussão com o que tinha sido encontrado ilustrado nos puzzles e, a partir daí, foi realizado um esquema em painel branco, em conjunto.

Como já tinha sido perceptível durante a atividade anterior, as crianças identificaram, na sua grande maioria, o ponto de interrogação como sinal de mistério. Por isso, começámos o diálogo com o termo “mistério” e tentando perceber a razão das crianças lhe associarem o ponto de interrogação.

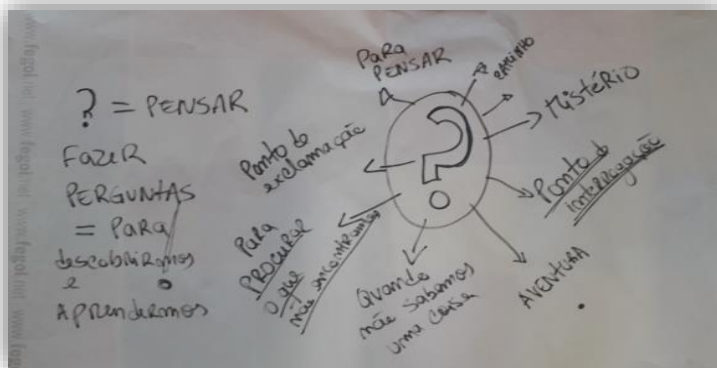
As crianças referiram que o ponto de interrogação surgia sempre que se tratava de um mistério, remetendo estes exemplos para desenhos animados, livros e jogos do quotidiano destas. Para poderem compreender o significado deste sinal, e a razão de aparecer nos puzzles da caça ao tesouro, foi desenhado um ponto de interrogação no centro do painel branco e registado, como antes se fizera no painel da filosofia, as ideias que as crianças tinham sobre o ponto de interrogação.

Após debatermos o mistério, surgiram outras ideias como “caminho”; “Aventura”; “Para procurar o que não encontramos” e “Ponto de exclamação”. As ideias das crianças foram ao encontro da atividade desenvolvida na parte da manhã, em que percorreram um caminho, através da aventura para chegar ao tesouro.

Explorou-se a utilização do ponto de interrogação, quando o usávamos e para que servia. No âmbito da Filosofia estabelecemos a relação entre o ponto de interrogação e o pensar, trabalhado na parte da manhã, conseguindo através das respostas de algumas crianças chegar à conclusão de que utilizávamos o ponto de interrogação para fazer perguntas, quando “não sabemos uma coisa”.

Por fim, registámos a conclusão chave do debate no painel, ficando a ideia de que o ponto de interrogação é utilizado para fazer perguntas e que devemos pensar antes de as fazer. Além disso, as crianças compreenderam e referiram que era necessário fazer perguntas para “descobrirmos e aprendermos” algo. A partir daí, perceberam que o ponto de interrogação era importante na Filosofia, pois é através das perguntas que conseguimos discutir assuntos e desenvolver novas aprendizagens.

Figura 9 Registo do Ponto de Interrogação.

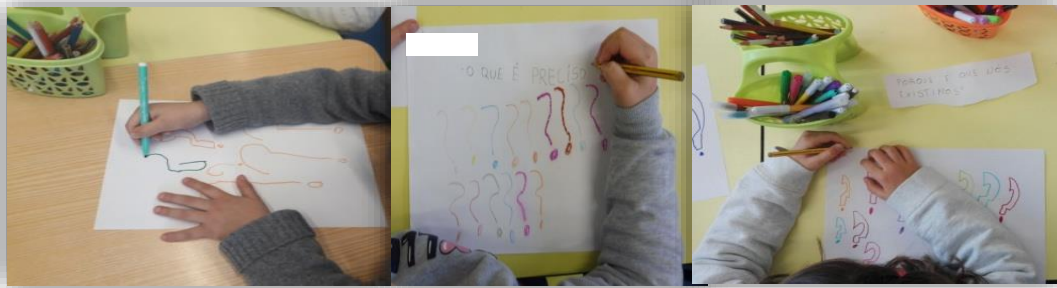


Fonte: Produção da própria autora.

Ainda integrado nesta atividade foi proposto às crianças que formulassem uma questão livre do seu interesse e, que a ilustrassem com o novo sinal descoberto (o ponto de interrogação).

Algumas crianças já copiavam frases e, por isso, puderam copiar as suas questões para a folha individual. No entanto, foi possível identificar uma certa dificuldade em formular uma questão que não fosse igual à do colega do lado, por parte de algumas crianças. Estas, que todos os dias nos colocam as mais variadas perguntas, depois de perceberem que tinham que pensar antes de colocar uma questão, demoraram algum tempo a registar a que mais lhes interessava.

Figura 10 Registo das questões individualmente.



Fonte: Produção da própria autora.

Às crianças mais novas foi dado também como opção um desenho de um ponto de interrogação que estas pintaram e posteriormente, com a colaboração da Educadora Estagiária, registaram a sua questão. É bastante relevante existir sempre uma alternativa visando o direito a uma educação de qualidade a todas as crianças, tendo em conta o grupo que é bastante heterogéneo quer na sua faixa etária, quer nas suas competências.

As duas crianças que não tinham a língua portuguesa como língua materna tiveram mais dificuldade na interpretação da proposta que, por ser complexa para a maioria das crianças, tem um grau de acréscimo para estas. Todavia, foi dada atenção mais particular a estas crianças e tempo, para que pudessem registar uma questão do seu interesse.

O registo nesta faixa etária é muito importante, tanto pela educadora como por parte das crianças sobre o que aprenderam. Por isso, ambos os registos feitos em grupo sobre a Filosofia e sobre o ponto de interrogação ficaram na parede da sala durante o decorrer do projeto. As questões foram enviadas para as famílias, na medida do incentivo à sua colaboração e, posteriormente, foram colocadas as respostas num chapéu de perguntas construído em cartolina e colocado na parede da sala (Silva et al., 2016).

Este chapéu foi continuado pela Ed. C1, após o fim da prática, existindo novas respostas e novas questões todas as semanas.

3.2.4. Oportunidade de Aprendizagem “Perguntas e Respostas”

Após o acolhimento, no dia 9 de janeiro foi interpretada a história “Os pais não sabem mas eu explico” de Maria Lopes e Teresa Cortez, desta vez recorrendo ao livro.

É importante compreender que, por vezes, é realmente interessante a utilização do livro, quer pelas suas ilustrações quer pela história em si. O prazer pela leitura também se faz com a utilização do livro de uma forma leve e prazerosa, sendo pertinente haver um equilíbrio entre a utilização do mesmo nas atividades e a interpretação das histórias através de técnicas de expressão dramática ou de outros instrumentos.

Neste caso, pareceu-nos fundamental utilizar a história do livro, que nos remete para uma criança que coloca várias perguntas e que para descobrir as suas respostas acaba por investigar e procurar soluções. Em todo o caso, criando uma dinâmica lúdica e fluída, as histórias foram sempre interpretadas com uma certa parte de improviso que acabou por “agarrar” sempre as crianças a estes momentos de aprendizagens.

Em seguida, foi aberta a discussão sobre algumas questões referidas na história como “Porque é que as estrelas caem do céu?”, “Porque é que o meu gato nunca está triste?”, entre outras. Tendo em conta a narrativa da história, foram exploradas as respostas que o menino encontrou para as suas questões e foi discutida a veracidade destas.

Foi trazida para a discussão a noção de “Investigar” através da história, ação trabalhada posteriormente em alguns questionamentos por parte das crianças. Nesta faixa etária, devemos esclarecer as crianças e utilizar termos que lhes façam sentido, pois não é nem necessário nem pedagógico dotar a criança de informação exaustiva que para ela não tem significado algum. Por isso, foram trabalhadas as ideias de pergunta e resposta, tendo em conta o que já sabiam.

Assim sendo, o debate foi direcionado para pensarmos em como podemos encontrar respostas para as dúvidas que temos. Para isso, foram utilizadas algumas questões feitas pelas crianças no dia anterior e explorados os termos pergunta, resposta e não pergunta. Esta discussão foi realizada em grande grupo oralmente, registada em painel branco, sendo que desta forma pudemos dar sugestões de resposta para algumas questões de fácil compreensão feitas pelas crianças. A certa altura, algumas crianças começaram a dispersar e, por isso, demos início ao jogo das perguntas, com recurso à caixa das perguntas e a um painel com velcro, dividido por “É uma pergunta” e “Não é uma pergunta”.

O painel foi colocado ao centro, com o apoio habitual do cavalete da área da pintura, para que estivesse acessível a todas as crianças. Em grande grupo foi colocada a questão “Afinal, como é que sabemos o que é uma pergunta?” (Ver anexo XVII). O grupo ficou

bastante intrigado com a divisão do painel e com a caixa, tentando descobrir o que estava dentro desta. Na caixa estava representado um ponto de interrogação, que despertou de imediato as crianças para colocarem hipóteses do que estaria dentro da caixa, e para explorar o que seria uma pergunta. Veja-se no seguinte excerto.

Ed. E - É verdade... mas já estás a falar de outra coisa... e ainda não conseguimos descobrir como é que sabemos o que é uma pergunta... já sabemos que tem ponto de...
Alguns – Interrogação.
Outros – Exclamação.
Ed. E - E as que não têm ponto de interrogação... são o quê?
GÇ - São respostas.
Ed. E- Boa GÇ, são respostas... ou seja... não são perguntas... mas por exemplo... se eu disser: GÇ, podes trazer-me um lápis? É uma pergunta, ou uma resposta?
GÇ - É uma pergunta.
Ed. E- Porquê?
GÇ- Hum... porque estás a pedir uma coisa.
Ed. E - Então uma pergunta é um pedido?
GÇ- Sim pode ser.
M.P – Sim.
Ed. E- E se eu disser... GÇ, hoje trouxeste laranja para o lanche? É um pedido?
GÇ- Hum...
Ed. E- M.C diz.
M.C- Não... tu queres saber o que é o lanche do GÇ.
Ed. E- Mas é uma pergunta?
M.C- Sim..., mas não tem ponto de interrogação, nós não conseguimos ver, só no papel.
Ed. E- Ahhh... então quando fazemos perguntas e não escrevemos, como fazemos?
L - Dizemos assim: olha posso ir brincar para a casinha?
Ed. E- Isso é uma pergunta... e como é que eu sei?
L - Porque eu estou a perguntar.
Ed. E- Sim e fazes essa pergunta muitas vezes (riem-se) ..., mas a tua voz fica diferente quando fazes uma pergunta sabias?
GÇ- Que confusão!
Ed. E- Achas GÇ?
H - Eu também acho... eu sei o que é uma pergunta... e nessa caixa devem estar pontos de interrogação... ou perguntas.

Transcrição do excerto do diálogo antes do Jogo das Perguntas e Respostas, 9 /01/18.

Como podemos inferir através do excerto apresentado, as crianças já tinham a ideia pré-concebida do que era uma pergunta, mas sendo um projeto abstrato é um desafio também para as crianças que estão numa fase que se fundamenta bastante por ideias concretas e palpáveis (Seifert, 2002). Tendo isso em conta, foi imprescindível a nossa intervenção ter sido realizada sem quebras, para que pudesse realmente dar tempo às

crianças e implementar um projeto que privilegiava a sua voz e a sua participação, sendo flexível na realização das atividades.

Assim, a pares, as crianças abriam a caixa de perguntas e retiravam uma tira com uma pergunta ou resposta ilustrada. Com apoio da Educadora Estagiária, as crianças diziam a frase aos colegas, que em grande grupo, discutiam se era uma pergunta ou não, e qual a razão dessa mesma escolha.

Por vezes, foi necessária a intervenção da Educadora Estagiária na entoação das perguntas, para não confundir as crianças. O debate foi bastante fluído na parte da manhã e as crianças mostravam interesse em vir ao centro dizer a questão para os colegas.

É de realçar que, apesar de ainda recente na sala, o projeto assim como a conduta tida até à data, já mostravam pequenos progressos nas crianças. A grande maioria já conseguia escutar o colega sem trocar do mesmo, sabendo da existência de opiniões diferentes. Além disso, foi também durante estes diálogos que se tornou mais evidente a maturidade de cada criança na linguagem e na forma de pensar, notando-se que é um grupo bastante heterogéneo a vários níveis.

Por diversas vezes foi importante colocar questões às crianças mais reservadas, dispersando a atenção das crianças que participavam com alguma regularidade. As crianças que tendem a participar mais são claramente as mais atentas durante o diálogo. No entanto, uma das crianças mais novas (L, de 3 anos do sexo feminino) interagiu durante os debates de acordo com a sua maturidade, sendo visível, por vezes, alguma agitação nos momentos de diálogo.

As crianças foram correspondendo ao objetivo do painel, colocando as tiras com as perguntas e com as não perguntas no lado correto do painel, principalmente pelo ponto de interrogação. Além disso, foi também discutida a forma como se dizem as perguntas (entoação), através da nossa voz que “fica diferente quando dizemos uma resposta”.

Figura 11 Jogo das Perguntas e Respostas.



Fonte: Produção da própria autora.

Através desta oportunidade de aprendizagem foi possível: promover a construção do pensamento crítico; alargar o conhecimento no que diz respeito à pergunta, à resposta e à relação entre as duas; promover a compreensão das características da pergunta e da resposta, incentivando sempre as crianças a participar e a pensarem sobre o que as rodeia.

Na manhã seguinte (10 de janeiro) foi introduzido o Portefólio da Filosofia através de uma interpretação do “Filo” e da “Sofia” (Ver anexo XVII). As crianças ficaram de imediato entusiasmadas quando viram os novos amigos da sala, esperando ansiosamente o regresso dos mesmos. Como já acontecera no início do projeto, a introdução desta temática através da interpretação de um pequeno diálogo entre os fantoches cativou a atenção das crianças, que foram também chamadas a intervir durante a interpretação.

Como já referido, os guiões dos diálogos do Filo e da Sofia, serviam apenas como linhas orientadoras para o teatro de fantoches. À medida que as interpretações foram acontecendo foi existindo mais improvisado, sempre adaptado ao grupo e aos acontecimentos diários do mesmo. Esta técnica foi fundamental neste grupo, que reagia efusivamente sempre que era utilizado humor nos diálogos e acontecimentos do seu dia-a-dia, o que os fazia estar mais próximos da realidade retratada pelos dois fantoches.

Além disso, a “personalidade” dada a cada fantoche também contribuiu positivamente para a atenção das crianças durante o teatro, os trejeitos do Filo e as suas parecenças com as crianças, as suas respostas à Sofia e a tranquilidade desta (Pereira & Lopes, 2007).

Após o fim da interpretação explorámos o que o Filo e a Sofia discutiram e, com cartolinas, lã e materiais diversos, pensámos em conjunto como construir o portefólio da

filosofia. O diálogo do portefólio da filosofia foi relativamente curto, a partir do momento em que as crianças perceberam a grande diferença do mesmo e de uma pasta.

Em seguida, as crianças realizaram a primeira página do portefólio, um autorretrato que identificava cada uma. Além disso, começaram a ser personalizados os portefólios (ver anexo XII) com os materiais escolhidos pelas crianças individualmente.

Durante todas as atividades individuais as crianças também brincaram pelas áreas de forma livre, sendo o brincar uma fonte inesgotável de aprendizagens. É através da brincadeira livre que é possível observar a interação entre pares e alguns aspetos da personalidade da criança.

3.2.5. Oportunidade de Aprendizagem “Filo e Sofia - Podemos saber o que está dentro da caixa sem a abrir?”

No dia 15 de janeiro, após a rotina da manhã, no fantocheiro, o Filo e a Sofia colocaram o dilema “Podemos saber o que está dentro da caixa sem a abrir?”. O dilema referiu-se ao facto de o Filo dizer que conseguia saber o que estava dentro da caixa sem a abrir e de a Sofia discordar.

Após a representação, o debate iniciou-se com recurso a uma caixa de cartão simples, provocando as crianças a dar a sua opinião. A utilização da caixa gerou de imediato curiosidade por parte das crianças, cativando o seu interesse. A caixa não estava decorada com o propósito de não influenciar as crianças para as suas suposições, não condicionando assim o pensamento das mesmas.

A questão inicial “Podemos saber o que está dentro da caixa sem a abrir?”, deu o mote para o diálogo e para a divisão do grupo tendo em conta as suas opiniões. Algumas crianças começaram por apontar formas de se descobrir o que estava dentro da caixa, como abanar a caixa ou até cheirá-la. Assim, foram experimentadas as várias estratégias que as crianças sugeriram, mas continuava a haver muitas dúvidas sobre o que estaria dentro da caixa.

Para se compreender quem estava mais correto, o Filo ou a Sofia, foram disponibilizadas às crianças várias tampas dentro de um alguidar de três cores diferentes, vermelha (correspondendo ao sim), verde (correspondendo ao Talvez) e azul

(correspondendo ao Não). Pediu-se às crianças que escolhessem uma tampa (ilustrada com um ponto de interrogação), de acordo com a sua opinião. Cada criança justificou a sua escolha, sendo que a grande maioria que disse que não precisava de abrir a caixa para saber o que estava dentro desta, referiu as estratégias de abanar a caixa ou de a cheirar.

À medida que as crianças iam escolhendo a sua tampa, estas eram colocadas em cima da mesa todas juntas. Após a recolha de todas as opiniões, procurou-se perceber quem estava certo, o Filo ou a Sofia. Contudo, como todas as tampas estavam misturadas, iniciámos o debate sobre como compreender melhor o resultado. As crianças propuseram contar todas as tampas, voltar a questionar cada criança da sua escolha ou separar as tampas por cores.

Esta última solução foi a que pareceu mais adequada após explorarmos as anteriores, chegando à conclusão de que desta forma conseguíamos compreender quem tinha mais ou menos votos. Assim, separaram-se as tampas por cores, colocando-as em cima de pratos de papel correspondentes a cada uma, criando um diagrama de Venn. Depois de separadas as tampas, foi possível, sem contagem, compreender que o prato azul tinha menos votos. Esta perceção visual foi imediata pela maioria das crianças, que referiu ainda haver mais votos no prato vermelho. Neste caso, remetemo-nos à contagem das tampas vermelhas e das tampas verdes, confirmando a hipótese do grupo.

Através das tampas foi explorado o sentido de número, para compreender: quantas tampas eram necessárias para o prato verde ter o mesmo número de tampas do que o prato vermelho; quantas tampas eram necessárias para o prato verde ter mais tampas do que o prato vermelho; quantas tampas eram precisas no prato azul para ter o mesmo número de tampas do prato verde e para ter o mesmo número de tampas do prato vermelho. As crianças foram também confrontadas com a necessidade de realizar este exercício no sentido da subtração.

Figura 12 Recolha de votos.



Fonte: Produção da própria autora.

Depois de confirmada a cor que tinha mais votos (Sim, é preciso abrir a caixa para saber o que está lá dentro), na parte da tarde foram formuladas algumas hipóteses do que estaria lá dentro e, em seguida, aberta a caixa. Este momento foi de algum suspense, motivo pelo qual as crianças permaneceram muito atentas e curiosas em saber o que estava dentro da caixa.

Tendo em conta a questão da semana, escolhida no dia de avaliação semanal “Como sabemos que existimos?”, a caixa tinha vários espelhos (um côncavo, um convexo e um plano) de diferentes tamanhos, com o intuito de trabalhar também os cinco sentidos.

Tratando-se de um grupo bastante grande, foi importante disponibilizar vários espelhos para que todos tivessem oportunidade de explorar os espelhos, pois nesta faixa etária é essencial aprender através da ação, aprender fazendo. Os espelhos de maior dimensão (o côncavo e o convexo) geraram entusiasmo e alegria nas crianças, tendo havido muitas gargalhadas, principalmente por causa do espelho côncavo, em que as crianças se viam ao contrário.

Numa primeira abordagem, suscitando a sua curiosidade, foram mostrados os espelhos a algumas crianças que se riram e cativaram a atenção das restantes. Em seguida foi dado um espelho a cada criança (para a maioria dos espelhos planos foi utilizado papel espelhado em cartolina) e tempo para os explorarem livremente. Para utilizarem os dois espelhos de maior dimensão as crianças tiveram que saber esperar e respeitar o tempo dos colegas, como também partilhar o espelho.

Foi explorada a questão da semana “Como é que sabemos que existimos?” através de quem somos e de como nos vemos, referindo partes do corpo e características físicas visíveis no espelho, promovendo a consciência do seu corpo. Permitiu ainda, alargar conhecimentos no âmbito do conhecimento do mundo, desenvolvendo capacidades de investigação.

Esta atividade teve um grande impacto nas crianças que quiseram brincar com os espelhos nos dias seguintes. Por isso, os espelhos maiores ficaram na sala nos dias seguintes e os espelhos planos passaram a fazer parte do material permanente da sala.

Figura 13 Exploração livre dos espelhos.



Fonte: Produção da própria autora.

No seguimento desta atividade as crianças representaram através do desenho o que viam no espelho, ilustrando o espelho e o que estava nele refletido, mostrando uma grande compreensão na reflexão e disposição dos espelhos.

Sendo importante trabalhar sob os interesses das crianças e através de objetos próximos às mesmas, foi utilizado na sessão seguinte um carro da garagem reconhecido por todas as crianças, bem como um cartaz com velcro, dividido em “O que pensamos?” e “O que aconteceu?”. Neste cartaz encontravam-se várias imagens do carro refletido nos diferentes espelhos e os tipos de espelho disponibilizados.

Numa primeira análise foi explorado o cartaz e o que este ilustrava. A grande maioria das crianças conseguiu facilmente compreender que se tratavam de imagens do carro refletido nos espelhos e gerou-se, a partir daí, um debate onde foram colocadas hipóteses e feitas previsões de como ficaria o carro consoante o espelho escolhido. Em grande grupo foi escolhida uma imagem ilustrativa da previsão do grupo, assinalada com um X por uma das crianças escolhida aleatoriamente.

O facto de terem explorado no dia anterior livremente os espelhos, resultou num confronto de previsões muito positivo, pois as crianças acertaram todas as suas previsões, conseguindo compreender que num determinado espelho ficavam invertidos, noutro mais pequenos, etc. Um dos aspetos relevantes foi compreender que a distância do carro para os espelhos era importante e deveria ser a mesma em todas as experiências, pois alterando a distância do carro ao espelho, os resultados seriam diferentes.

Figura 14 Exploração da imagem refletida nos espelhos.



Fonte: Produção da própria autora.

Esta atividade permitiu promover a compreensão das características das imagens formadas pelos espelhos, promover o desenvolvimento de capacidades de investigação e, essencialmente, promover a construção do pensamento crítico e a capacidade de reflexão.

No momento de avaliação da semana, deu-se conta de que as crianças além de terem compreendido que era importante manter os espelhos todos com a mesma distância do objeto, já sabiam dizer os nomes dos espelhos e também, que a luz "batia no espelho e depois voltava para trás e por isso é que conseguimos ver a imagem".

3.2.6. Oportunidade de Aprendizagem “O corpo e os 5 Sentidos”

No decorrer da semana continuámos a explorar o corpo e os cinco sentidos, desta vez através de um jogo musical, remetendo para a audição (essencialmente), o tato e a visão.

Dentro de uma caixa estavam vários copos de vidro identificados com uma cor que, posteriormente, foi associada a uma tinta. Numa primeira análise questionaram-se as crianças sobre o que iriam fazer e prontamente responderam que iriam pintar. Este tipo de

diálogos foi sempre utilizado para promover o pensamento da criança e a sua capacidade de reflexão (Mendonça, 2011).

Assim, foi construído com as crianças um jogo musical, colocando diferentes quantidades de água nos copos e, com a ajuda de uma vareta, as crianças criavam melodias. Inicialmente, as crianças que estavam como maestros orientavam as restantes, o que gerou alguma confusão nas melodias. No que respeita aos “músicos”, estes entusiasmavam-se e tocavam no copo antes do maestro orientar ou permaneciam a tocar no copo durante bastante tempo.

No decorrer da atividade, as crianças, através da ajuda da Educadora Estagiária e da partilha de opiniões com os colegas, compreenderam a importância de estarem com atenção aos maestros para que resultasse uma melodia, assim como também era fundamental, os maestros trabalharem em colaboração um com o outro.

Num momento seguinte, em pequenos grupos, as crianças cantaram a canção trabalhada numa outra atividade relativa ao corpo, conseguindo criar uma melodia com recurso aos copos.

O tempo dado à atividade foi bastante flexível, podendo todas as crianças ser maestros e músicos e, posteriormente, brincar com os copos livremente. Nesta medida, desenvolveu-se a imaginação e criatividade, a exploração sensorial de materiais comuns de forma diferente, promovendo experiências de descoberta e curiosidade que estimularam o pensamento e a reflexão por parte das crianças.

Figura 15 Jogo Musical do “Maestro”.



Fonte: Produção da própria autora.

Durante o decorrer da semana foram dadas respostas a outras questões que surgiram, como “Porque é que não neva em Portalegre?”, ou “Porque é que temos veias?”, estimulando a investigação por parte das crianças através de livros e do computador.

A utilização dos média é cada vez mais imprescindível numa época em que as crianças crescem como nativos digitais e é essencial saber utilizar os média como recurso e suporte de uma aprendizagem significativa, evitando cair no exagero desta utilização e na precária manipulação dos média nos acolhimentos através de filmes e desenhos animados que mantêm as crianças sentadas durante bastante tempo. Para esse efeito surgiu a Declaração de Grunwald (1982), que declara a onnipresença dos média, referindo que o sistema educativo deve ter um papel fulcral na promoção da compreensão crítica do fenómeno da comunicação.

3.2.7. Oportunidade de Aprendizagem “Como são feitos os desenhos animados? - Questão da Semana”

De forma a responder à questão da semana “Como são feitos os desenhos animados”, inicialmente, foi pensada a colaboração de um professor na área da multimédia, para que viesse ao Jardim de Infância explicar e trabalhar com as crianças a criação dos desenhos animados. No entanto, tendo em conta o tempo disponível para esta semana (a última de intervenção), e visto que as questões são feitas apenas com três de dia antecedência (sexta, sábado e domingo), não foi possível entrar em contacto com o docente para o agendamento desta sessão.

Em vez disso, foi trabalhada a construção de uma pequena peça por cada grupo, tendo em conta que para esta também é necessário um guião/história, personagens, cenário, entre outros. As crianças criaram em pequenos grupos uma história e os fantoches de mão, sugerindo um cenário coletivo para todos os grupos considerando a área do fantocheiro.

Sendo um processo bastante complexo e que necessita de um tempo maior, foram apenas trabalhadas as componentes principais da história (guião/história, personagens/fantoches, cenário e ensaios) de maneira mais superficial e adaptada ao grupo de crianças. Em todo o caso, a atividade teve início com a representação do livro

“Baralhando Histórias” de Alessandro Sanna e Gianni Rodari de forma adaptada, com recurso ao avental de histórias e a um fantoche.

Como as crianças conheciam bem a história do Capuchinho Vermelho, acharam muito divertida a confusão gerada ao longo da representação e tentavam sempre corrigir e ajudar o avô.

Após a interpretação da história, as crianças foram questionadas sobre o que seria necessário para criar uma história nova e representá-la também. Em grande grupo, foram sugeridas várias propostas, chegando à conclusão de que começaríamos por escrever/inventar uma história (Ver anexo XVII).

Explorando características da imaginação e liberdade, em pequenos grupos, com ajuda das Educadora Estagiária foram registadas as histórias elaboradas pelos elementos do grupo. Tendo em conta a heterogeneidade das crianças foram sugeridos os líderes de ensaio, tendo estes a responsabilidade de ajudar a gerir os conflitos e as dificuldades de cada elemento do grupo. Esta estratégia foi vantajosa, na medida em que estimulou a autoestima das crianças, além de apoiar o trabalho desenvolvido pelo grupo. Uma das crianças de 6 anos esteve durante o processo muito motivada e atenta a todos os colegas, pelo facto de ir representar no fantocheiro, pois para ela este era um momento muito importante e daí o seu empenho no bom funcionamento do ensaio geral.

Após o registo de cada história foram entregues, em grande grupo, as personagens a cada criança que, por sua vez, deu início à confeção do seu fantoche, através de materiais de desperdício integrados na área do ateliê, bem como outros trazidos pela Educadora Estagiária (lã, papel colorido, olhos de plástico, entre outros). Tendo os fantoches prontos e secos, na parte da tarde os grupos voltaram a reunir-se para o ensaio geral com ajuda das Educadoras Estagiárias, com o intuito de orientar as crianças na gestão das falas e entradas das personagens, bem como na projeção da voz das crianças durante os espetáculos.

Por fim, foram representadas as pequenas peças com a Educadora Estagiária atrás do fantocheiro. Este foi um momento muito importante para as crianças, sendo promovida essencialmente a sua autoestima e imaginação. Foi possível observar o nervosismo de algumas crianças quando o seu grupo era chamado para representar.

É de realçar a cooperação entre cada elemento do grupo, nomeadamente do líder para com as restantes crianças no momento de ajudar nas falas das crianças mais tímidas. Desta

forma, através do processo complexo da conceção das peças estimulou-se a construção do pensamento, promovendo a imaginação e criatividade no sentido do jogo dramático (Mégrier, 2005).

Figura 16 “Como são feitos os desenhos animados?”; Processo de criação de uma peça.



Fonte: Produção da própria autora.

3.2.8. Oportunidade de Aprendizagem “A professora de Filosofia vem ao Jardim de Infância - Falar de Liberdade”

No dia 23 de janeiro de 2018, na parte da manhã, recebemos uma Professora de Filosofia na sala (que faz sessões com crianças, tendo um projeto com os alunos do ensino secundário), que abordou a liberdade com as crianças.

A vinda da professora ao Jardim de Infância estava pensada inicialmente para a primeira semana do projeto, mas não foi possível agendar uma data. Apesar disso, a presença da mesma na última semana mostrou ser relevante tendo em conta as suas questões e o desembaraço das crianças que já respondiam com ideias trabalhadas e construídas durante as semanas anteriores. Foi observável neste aspeto a capacidade de escuta e de respeito pelo outro durante esta sessão mais intensa, em que as crianças foram convidadas também a participar, promovendo a sua capacidade de reflexão e pensamento. Já expectável, foi o entusiasmo das crianças com a presença de um adulto desconhecido na sala, ação que cativa o interesse das mesmas.

Numa primeira fase, a professora sentou-se junto às crianças formando uma roda. Apesar do espaço reduzido para o número de crianças do grupo, formou-se um pequeno círculo, integrando duas alunas da professora que faziam parte do projeto de filosofia por

ela desenvolvido, e uma tradutora, visto que ambas as alunas tinham necessidades educativas especiais (surdez).

Esta primeira atitude por parte da professora (sentar-se junto das crianças em círculo) vai ao encontro da prática da filosofia para crianças realizada com base na teoria de Lipman, não existindo uma centralidade no/a professor/a/educador/a, mas sim nas crianças, em que este/a tem o papel de mediador/a de diálogo. Na prática decorrida da Educadora Estagiária não se adotou esta organização tendo em conta o número de crianças e o espaço disponível, no entanto, os diálogos foram feitos sempre que possível “ao nível dos olhos” das crianças, junto das mesmas, para que não se impusesse um ambiente formal de ensino.

Figura 17 Atitude habitual durante a prática.



Fonte: Produção da própria autora.

Apesar de existir uma maior proximidade com as crianças, esta gestão do grupo tornava-se difícil dado o grupo incluir um número elevado de crianças, o que dispersava algumas (principalmente as que ficavam na lateral da educadora), e de o espaço destinado para as crianças se sentarem ser reduzido em dimensões. Pensamos que se o grupo fosse mais pequeno teríamos promovido momentos ainda mais significativos para o mesmo e evitado a monopolização do diálogo por parte de um grupo de crianças mais velhas. Ainda assim, o grupo, no geral, permaneceu atento ao diálogo que a professora introduziu através de algumas imagens (indutores), trabalhando a diferença entre regras, ordens, bem como o conceito de liberdade.

A sessão também contribuiu para a reflexão da prática desenvolvida, do mesmo modo que trouxe novos conhecimentos para uma melhor ação futura. Em particular, foi de realçar

a forma como a professora abordou a liberdade sem a referir especificamente. As crianças compreenderam a diferença entre regras e ordens, conseguindo não só referir algumas presentes no seu dia-a-dia, como concluíram que entre uma e outra existe a liberdade.

No entanto, a sessão tornou-se um pouco longa para algumas crianças que não participando, dispersaram bastante. Decerto que pudemos constatar uma evolução (pontual) por parte das crianças nos momentos de diálogo e na atenção durante os mesmos; porém, a heterogeneidade no que respeita à maturidade do grupo foi evidente e levou-nos a refletir o cuidado a ter na gestão da participação de cada criança nas atividades.

Figura 18 Sessão com a Professora de Filosofia.



Fonte: Produção da própria autora.

3.2.9. Oportunidade de Aprendizagem “A liberdade de escolha - Caixas sensoriais e Jogos tradicionais”

No último dia de intervenção (24 de janeiro de 2018) deu-se início à experiência de aprendizagem que se identificou posteriormente como a preferida por todas as crianças, de tal modo que os materiais ficaram na sala para futura manipulação.

Após o lanche da manhã propôs-se a ida para o ginásio anexo ao Jardim de Infância, organizado previamente com várias estações inerentes aos jogos tradicionais e integrando algumas caixas sensoriais. Esta sessão estava planeada há algum tempo, mas tendo em conta as condições climáticas, foi realizada nesta última semana. Em todo o caso, acabou

por realmente fazer mais sentido nesta altura, em consequência do debate com a professora de filosofia no dia anterior sobre liberdade.

A exploração das caixas sensoriais foi introduzida também ainda dentro da temática dos cinco sentidos, questão que se alargou durante as semanas de prática através da primeira questão semanal e adaptada ao contexto do grupo.

Com o intuito de trabalhar a liberdade de escolha, foram colocadas estrategicamente várias estações dentro do ginásio e no recreio exterior junto ao mesmo, nomeadamente, caixas de areia e terra com vários objetos dentro (tampas, animais de plástico, funis, vários copos e acessórios de jardinagem, outros), alguidares com água, sabão e escovas de limpeza (para a lavagem dos animais de plástico), caixas de cartão, giz colorido, copos de plástico, palhinhas, detergente com glicerina (para as bolas de sabão), entre outras. As várias estações estavam dispersas para que as crianças pudessem livremente explorá-las e evitando condensar o grupo todo num espaço reduzido.

Note-se que as brincadeiras no ginásio e no exterior eram as prediletas das crianças, que na maioria das vezes não tinham oportunidade para usufruir destes espaços, quer pelas condições climáticas, quer pela falta de pessoal essencialmente na hora do recreio.

Através desta atividade foi possível observar os comportamentos das crianças e o seu desenvolvimento social dentro do grupo. Algumas crianças preferiram brincar sozinhas nas suas estações, sendo um hábito maior de uma destas crianças. Além disso, também permaneceram envolvidas numa estação num longo período de tempo, existindo apenas uma ou outra que quis passar por todas as estações mesmo que por pouco tempo.

O nível de envolvimento foi intenso do início ao fim da atividade, por todas as crianças que aquando o fim desta, afirmavam que queriam continuar porque não tinham explorado todas as estações. Numa primeira fase, as crianças mais velhas mostraram-se muito interessadas nas estações do ginásio (essencialmente jogos tradicionais) e as mais novas nas caixas sensoriais. Contudo, depois de verem as outras crianças na estação das bolas de sabão, na água e nas caixas de terra, as restantes começaram a querer trocar para estas estações quando perceberam o que podiam fazer.

A estação das bolas de sabão foi a que mais suscitou entusiasmo por todas as crianças, principalmente quando perceberam que podiam realizá-la facilmente em casa. Efetivamente, as atividades em que as crianças exploram sensorialmente nesta faixa etária

são as que têm mais interesse por parte das mesmas, sendo fundamental para aprendizagens significativas em que as crianças aprendem fazendo.

Não obstante, é necessário compreender as capacidades da criança e a importância que esta tem nas suas aprendizagens e, por isso, é tão natural e imprescindível que sejam dadas oportunidades à criança de explorar o que a rodeia através da sua acuidade sensorial, como promover a construção do seu pensamento e criar espaço para isso mesmo.

Figura 19 Estações Sensoriais no âmbito da Liberdade de Escolha.



Fonte: Produção da própria autora.

Em síntese, o trabalho desenvolvido no contexto de Jardim de Infância foi o mais estimulante e desafiante, considerando o projeto implementado. Existe ainda muito pouca informação sobre a prática da filosofia nos contextos de infância, principalmente em Portugal, sendo por vezes difícil elaborarmos atividades sem grandes referências, fundamentando-nos essencialmente em referências como Mendonça (2011), Marchão (2012) e Castro (2008), além de artigos e periódicos no âmbito do tema (ex: cadernos de educação de infância da APEI). Apesar disso, após alguma pesquisa em documentação e livros de autores como Kohan (2017), Vickery (2016) e Lenoir (2017) e, tendo sempre em conta a vasta obra de Lipman, foi possível realizar atividades que além de inovadoras para o grupo, fossem também num sentido reflexivo, uma experiência em que fosse possível extrair aprendizagens ricas e diversas.

Naturalmente que o grupo e as Educadoras Cooperantes contribuíram neste sentido, pois é importante esta cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo com vista a uma efetiva educação de qualidade.

Há que realçar o desafio que a prática na EPE nos lançou, e que consistiu na reorganização constante das estratégias e das propostas planeadas em função da participação e das sugestões das crianças. Muitas vezes foi preciso fazê-lo no imediato e outras vezes de um dia para o outro. Contudo, este parece-me ser o caminho a seguir, pois como se verificou só assim se valoriza a criança enquanto pessoa com agência e em processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

4. O Portefólio da Filosofia

No que concerne à avaliação na Educação de Infância, segundo Castilho e Rodrigues (2012), esta “trata-se, essencialmente, de um processo sistemático, interpelativo e interpretativo que se interessa pelo acompanhamento dos processos e não exclusivamente pelos resultados, e em que a criança é protagonista da sua própria aprendizagem” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 82).

Ganhando mais relevância com a publicação das OCEPE, a avaliação passou a ser um elemento essencial na regulação da ação, assim como para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem das crianças no Jardim de Infância. Partindo desta premissa, foi introduzido e construído com as crianças o Portefólio da Filosofia, na primeira semana do projeto (2ª de intervenção) através do Filo e da Sofia, durante um diálogo entre os dois fantoches (Ver anexo XVII). O portefólio teve início no fim da semana de 8 de janeiro e terminou na semana de 22 de janeiro.

Implementar um instrumento de avaliação de base construtivista, implica reconhecer na criança o direito à participação no processo de aprendizagem e em todo o processo de avaliação da mesma, sendo que o portefólio se pode definir como uma coleção sistemática das produções e trabalhos das crianças, de forma organizada e intencional, recolhidos ao longo do tempo com o intuito de demonstrar e compreender os progressos realizados pelas crianças, como é observável no excerto seguinte que apresenta as duas respostas de uma criança de 5 anos à mesma questão, no início e no fim da exploração do portefólio e, que evidencia a sua compreensão sobre o portefólio da filosofia:

- *“Quais destes trabalhos achas importante colocar no portefólio? Porquê?”*

- 1.^a Semana: *“Este desenho (desenho livre) porque é um trabalho; o do ponto de interrogação também pode ser, porque é um trabalho... das perguntas, importante para a filosofia.”*
- 3.^a Semana: *“O do corpo e o do espelho, porque tive que pensar como nós éramos e adivinhar a outra imagem. Aprendi os 5 sentidos; a árvore dos sonhos também pensei nos meus sonhos.”* (AR, 5 anos, sexo masculino).

O portefólio valoriza a criança na medida em que esta se envolve no processo através da seleção dos trabalhos, apreciação e justificação dos mais relevantes para o seu desenvolvimento.

Numa primeira abordagem, o portefólio seria realizado com todo o grupo, mas após os primeiros dias e em conversa com a Ed. C1, foi expetável que seria bastante difícil fazê-lo pelo condicionamento temporal. Sendo assim, a Educadora propôs que realizasse o portefólio com as crianças que iriam em princípio para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que perfez 14 crianças. Apesar do número ser bastante mais reduzido do que estava previamente idealizado, era ainda um grupo grande e, por isso, o portefólio foi trabalhado duas vezes em três semanas.

Constatou-se através da análise do portefólio e dos diálogos (ver anexo XII) durante a construção do mesmo, que as crianças estavam envolvidas no projeto da Filosofia, mostrando a importância que lhe atribuíram e como as suas respostas foram mudando ao longo das poucas semanas de intervenção. Este último aspeto foi compreendido tanto pelo portefólio como pelas entrevistas e pelos diálogos durante a avaliação, neste caso bastante mais fluídos e coerentes nas últimas duas semanas.

Podemos compreender este último aspeto tendo em conta as respostas das crianças, nomeadamente no caso de uma criança de 6 anos, que apesar de habitualmente ter muita facilidade em expor as suas opiniões, revelou alguma reserva na primeira abordagem do portefólio, havendo depois uma diferença no diálogo e na sua fluidez na última semana de recolha de trabalhos. Veja-se o seguinte excerto:

- 1.^a Semana: *“Os desenhos dos reis não; quero este do ponto de interrogação... porque é da filosofia e é para sabermos as coisas.”*
- 3.^a Semana: *“Este ponto de interrogação, para pensarmos e fazermos perguntas; este*

desenho sobre a alegria porque tive que pensar, ajuda-me a lembrar-me do caminho para casa; a árvore dos sonhos também é importante porque é importante pensar nos sonhos há coisas que acontecem de verdade; este das flores porque temos que nos lembrar de regar as flores; o dos espelhos porque tínhamos que pensar como ficávamos nos espelhos e aprendi que um espelho era maior se virássemos ficávamos ao contrário” (MM, 6 anos, sexo feminino).

O facto de a intervenção ter sido realizada sem interrupções, também tornou mais difícil de realizá-lo de forma sistemática, em todo o caso este é apenas um aspeto menos positivo na prática sem interrupções no meio de tantas vantagens.

Todas as crianças conseguiram identificar o instrumento de avaliação (Portefólio da Filosofia), conseguindo fazer a distinção entre este e a pasta dos trabalhos, exceto duas crianças de 5 anos. Uma delas tinha por hábito ausentar-se do Jardim de Infância por alguns dias o que fazia com que, por vezes, fosse difícil haver uma continuidade de trabalho com a mesma, como demonstra o seguinte excerto:

Ed. E - Que trabalhos colocamos no Portefólio?
C (5 anos) - Todos os trabalhos...
Ed. E - E entre estes, quais queres colocar e porquê?
C (5 anos) - Todos...
Ed. E - queres colocar todos?
C (5 anos) - Não...
Ed. E - Então o portefólio é igual à pasta?
C (5 anos) - Hum...
Ed. E- No portefólio colocamos apenas alguns... lembras-te de falarmos disso com o Filo e a Sofia?... Então e que trabalhos vais colocar?
C (5 anos) - Não sei...
Ed. E- Vê lá... tens estes trabalhos, vamos pensar quais achas que são mais importantes para o portefólio e com os quais tu achas que aprendeste mais.
C (5 anos) - Hum... não sei...
(...)
C (5 anos) - O do natal...
Ed. E- Olha C diz-me uma coisa... tu ainda te lembras o que é a filosofia?
C (5 anos) - É a filosofia.
Ed. E- Sim... mas ainda te lembras do que é ou para que serve?
C (5 anos) - Não... eu não estava cá.

Transcrição do diálogo do portefólio com a C (5 anos, sexo feminino), 16 de janeiro

Existiam ainda duas crianças que não tinham o português como língua materna e, por vezes, tornava-se mais complexo o diálogo; contudo, uma delas mostrou-se muito atenta

durante o processo essencialmente por ter tendência para procurar mais a atenção do adulto do que dos seus pares.

No caso do portefólio como instrumento de avaliação e de documentação, houve alguma confusão inicialmente pois como as crianças já estavam habituadas ao dossiê e à pasta de trabalhos, foi fundamental na primeira semana, ajudá-las a distinguir entre pasta e portefólio, e para isso, foram utilizados o Filo e a Sofia, que acabaram por cativar as crianças e tornar mais clara a explicação do processo e o objetivo do portefólio (Mégrier, 2005). Contudo, o facto de o projeto ter como suporte o Filo e a Sofia, levou a que algumas crianças o denominassem de Portefólio do Filo e da Sofia, como podemos perceber através das respostas a seguir transcritas:

*É o portefólio da Filosofia (S, 5 anos);
É o Portefólio do Filo e da Sofia (A, 5 anos);
É o Portefólio do Filo e da Sofia (G, 5 anos);
É o Portefólio da Filosofia (M.M, 6 anos);
É o Portefólio da Filosofia (J, 6 anos);
É o Portefólio da Filosofia (AR, 5 anos);
É o Portefólio da Filosofia (GÇ, 6 anos);
É o Portefólio da Filosofia (H, 5 anos) ;
É o Portefólio dos trabalhos da Filosofia (M.C, 6 anos);
É o Portefólio da Filosofia (D, 6 anos);
É o Portefólio da Filosofia (C, 5 anos);
É uma pasta (N, 5 anos);
É o portefólio da Filosofia (M.P, 6 anos);
É o portefólio (V, 6 anos).*

Respostas das crianças à questão “O que é isto? (apontando para o portefólio)”, nos dias 10 ,15 e 16 de janeiro

Esta relação próxima entre a filosofia e os fantoches utilizados foi também representada na personalização dos portefólios, através de desenhos da coruja (Sofia) observável na Figura que se segue.

Figura 20 Portefólios da filosofia (MM e MP, 6 anos).



Fonte: Produção da própria autora.

No processo de construção do portefólio fomos perguntando às crianças *“Quais destes trabalhos achas importante colocar no portefólio? Porquê?”*. A maioria (13 em 14) das crianças escolheu o trabalho das perguntas e do ponto de interrogação, justificando com o facto de ser da Filosofia e associando o pensar e o fazer perguntas a esta.

Seis das crianças mostraram dificuldade em justificar as suas escolhas, principalmente quando escolhiam outros trabalhos que não fossem o das perguntas, afirmando que o colocavam porque *“é bonito”* ou *“porque gosto”* (G e V, sexo masculino, 5 e 6 anos). Ainda assim, principalmente a respeito do trabalho das perguntas, este foi escolhido pela maioria das crianças (13), tendo em conta o ponto de interrogação trabalhado na primeira semana com estas, sendo o mais justificado pelas crianças e associado à filosofia. Uma criança de 6 anos justificou essa escolha também pela ideia inicial de que o ponto de interrogação era sinal de mistério, ao dizer *“O dos reis e esse da chuva não... É este das perguntas, porque tem o mistério (referindo-se ao ponto de interrogação), tem porquês... É da filosofia”* (H, sexo masculino, 6 anos).

No decorrer da prática, foi possível perceber algumas mudanças no diálogo das crianças, principalmente com a compreensão do projeto e com o hábito do questionamento implementado durante o mesmo, começando a conseguir justificar as suas escolhas e deixar de escolher trabalhos apenas porque os achavam “bonitos”. Este aspeto também se

deve ao caráter sistemático e organizado do processo de documentação das aprendizagens das crianças, sendo possível mesmo num curto espaço de tempo compreender a evolução das crianças na justificação das suas escolhas (Parente, 2012).

- 1.ª Semana: *“O dos reis porque gosto; não sei se é importante para a Filosofia” depois de o questionar: “o do ponto de interrogação não tem desenhos por isso não metemos esse.”*
- 3.ª Semana: *“O do espelho porque vimos a nossa imagem diferente; este da família porque é a minha família”* Propus à criança o trabalho dos cinco sentidos, ao que ela respondeu: *“Sim, também aprendi a canção do nariz para cheirar... e a filosofia é para aprender”* (G, sexo masculino, 5 anos).

O entendimento da criança sobre a utilização do portefólio também foi pertinente para o processo, sendo considerado pela maioria das crianças como o local onde se guardavam os trabalhos “mais importantes” para cada uma. Além disso, com o decorrer das semanas, as crianças já conseguiam compreender que os trabalhos do portefólio não tinham obrigatoriamente de ter pontos de interrogação nem de ter escritas questões, mas sim, os trabalhos que as faziam pensar e aprender, sendo observável esta conceção pelas crianças mais velhas, nomeadamente na escolha dos trabalhos sobre os espelhos:

- 1.ª Semana: *“Só este do ponto de interrogação... porque só os do ponto de interrogação são da filosofia.”*
“O da Pergunta, porque é da filosofia e é importante pensar e fazer perguntas” (MC, sexo feminino, 6 anos).
- 3.ª Semana: *“O do espelho, porque aprendi que podemos ficar ao contrário, aprendi os 5 sentidos e tive que pensar para cheirar, para falar...”*
“O do ponto de interrogação, para pensarmos, o dos sonhos porque tive que pensar nos sonhos, na casa do pássaro perderam os sonhos, o do espelho porque foi o Filo e a Sofia que trouxeram os espelhos e tivemos que pensar como éramos e tentar adivinhar como íamos ficar nos espelhos... a canção dos 5 sentidos também, eu não sabia ainda os 5 sentidos” (MP, sexo masculino, 6 anos).

Esta compreensão do trabalho desenvolvido também é visível nas representações que as crianças fizeram para o portefólio, nomeadamente o reflexo que viram de si mesmos invertidos, como acontece na Figura 22.

Figura 21 Trabalho realizado no âmbito da atividade dos espelhos (H, MC e MM, 6 anos).



Fonte: Produção da própria autora.

Em suma, o portefólio da filosofia serviu efetivamente de apoio enquanto instrumento de avaliação e documentação do trabalho das crianças, bem como na compreensão das suas aprendizagens através da sua participação ativa no processo de avaliação. A partir do portefólio, a criança percebe a sua evolução e onde pode melhorar, as suas capacidades e as suas conquistas. Além disso, segundo Parente (2012) “O envolvimento de diversos participantes no processo de seleção dos conteúdos pressupõe que as crianças, educadores e pais estejam familiarizados com situações de aprendizagem colaborativa” (Parente, 2012, p. 313), assumindo-se uma relação próxima entre a comunidade educativa e as famílias que através do portefólio, se envolvem no processo de aprendizagem da criança, sendo um recurso acessível a todos os intervenientes que fazem parte da vida da mesma.

5. Apresentação, Análise e Interpretação dos dados recolhidos

Apresentaremos de seguida a análise e interpretação dos resultados obtidos durante as entrevistas às crianças, assim como os dados recolhidos através dos questionários às educadoras, realizados durante a PES.

5.1. Entrevistas às Crianças

De modo a verificar a conceção das crianças sobre a Filosofia, assim como constatar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, foram entrevistadas 23 crianças (duas estiveram ausentes nos dias das entrevistas) da sala de Jardim de Infância, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, tendo sido utilizado numa primeira abordagem um pré-teste com um grupo de 5 crianças. Visto que as crianças pequenas têm por vezes alguma dificuldade em se exprimir e, com o intuito de potencializar o seu pensamento e respetiva verbalização, para o desenvolvimento da entrevista foram utilizados os dois fantoches basilares do projeto (o Filo e a Sofia), pois estes propiciam um maior envolvimento da criança e permitem a construção de dinâmicas de partilha, de pensamentos e sentimentos (Marchão & Henriques, 2018). A utilização dos fantoches ajudou as crianças mais tímidas a dialogar com as restantes, pois colocavam-se no lugar das personagens transportando as suas opiniões para os fantoches. A duração de cada entrevista foi variada, consoante a fluidez do diálogo que privilegiou o ritmo de cada criança, resultando aproximadamente em 15 a 20 minutos, incluindo a interpretação do Filo e da Sofia.

Foram realizadas na sala de atividades do grupo, no ginásio e, ainda numa outra sala de atividades em que as crianças costumavam permanecer no período do almoço, aquando as condições climatéricas não permitiam estar no espaço junto ao ginásio. Esta entrevista que decorreu na outra sala de atividades, teve alguns percalços mostrando-se desafiante, pela dificuldade que as crianças tiveram em se concentrar assim como de realizar o diálogo sem ruído (devido à manutenção do ar-condicionado).

Nas duas primeiras entrevistas, que ocorreram na mesma manhã, houve alguma dificuldade em trazer as crianças para a sala, principalmente para a primeira, visto que estavam no exterior a brincar, algo que não era muito frequente.

Apesar disso e após alguma interação com os fantoches, as crianças conseguiram dialogar entre si e partilhar as suas opiniões. Contudo, concluímos depois que teria sido conveniente adiar a primeira entrevista e a que decorreu na outra sala de atividades.

Inicialmente, foram introduzidos os materiais junto das crianças (Fantoches e guião), promovendo a curiosidade das mesmas. Foi pedido o consentimento às crianças para a gravação da entrevista e posteriormente, deu-se início à discussão sobre a razão dos materiais disponibilizados.

Começando por explorar a palavra entrevista, algumas crianças entenderam-na como um conjunto de perguntas, ou algo que orienta uma ação, mas essencialmente, que a entrevista é importante, como “*quando uma pessoa vai ao presidente*” (GÇ, 6 anos) explícito no seguinte excerto:

GÇ (6 anos) - *É quando uma pessoa vai... hum... é quando uma pessoa vai ao presidente.*

Ed. E - *Ao presidente? Está cá o presidente?*

Todos - *Não*

Ed. E - *Bem viemos aqui à presidente Catarina é isso?*

GÇ (6 anos) - *À presidente Catarina (riem-se)*

Ed. E - *Então e tu MC...vamos ajudar o GÇ... o que achas que é uma entrevista?*

MM (6 anos) - *...*

GÇ (6 anos) - *É para pensar...*

Ed. E - *E podemos fazer perguntas?*

GÇ (6 anos) - *Sim e o outro responde.*

Transcrição de um excerto da entrevista ao Grupo 2 (sala de atividades), 19 de janeiro de 2018

Houve também duas crianças de grupos diferentes (uma com 3 anos do sexo feminino e outra com 6 anos do sexo masculino) que, devido à presença dos fantoches, afirmaram que se tratava de um espetáculo que iam assistir do Filo e da Sofia ou que a entrevista era sobre estes. Após discussão sobre o termo entrevista, procedeu-se à negociação dos fantoches, sendo sugerido por uma criança com 6 anos (sexo masculino) a recolha de votos de acordo com as preferências de cada criança. A utilização dos fantoches mostrou ser um aspeto importante para o desenrolar do diálogo em alguns grupos em que estavam incluídas

crianças mais tímidas, além de contribuir para o arranque da entrevista, perceptível no seguinte excerto:

Ed. E- Boa, essa pergunta dá que pensar... e tu F... o que achas que o Filo podia perguntar à Sofia?
F (3 anos) - ... então, hum ...
Ed. E - Podes usar o Filo... que está a pensar...
(...)
MC (6 anos) - Eu já sei... porque é que existe café pergunta lá... (pegando no Filo)
F (3 anos) - Porque é que existe café?
Ed. E- Hum... é uma boa pergunta, e mais?
MP (6 anos) - Já sei... Porque é que existem lagartas?
Ed. E - (com a Sofia) Lagartas? ... são animais.... Hum eu também sou um animal... não podemos viver aqui na terra?
MP (6 anos) - Sim, mas porque é que existem? (com recurso ao Filo)
Ed. E - Temos que pensar... têm mais questões?

Transcrição de um excerto da entrevista ao Grupo 1 (sala de atividades), 19 de janeiro de 2018

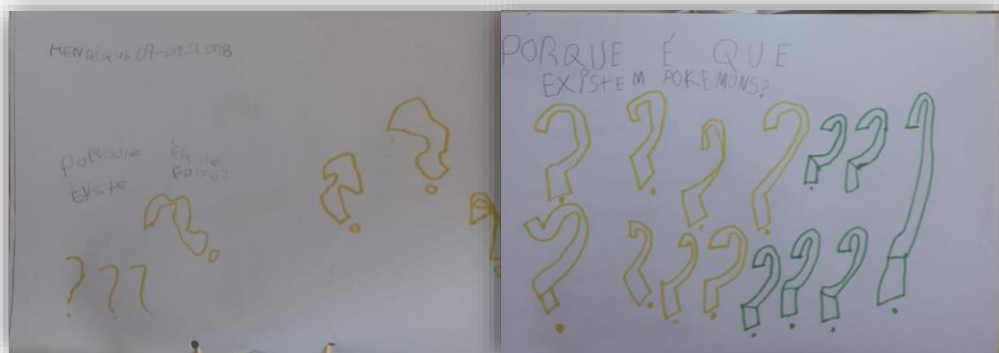
Após a interpretação da narrativa contextualizada por um diálogo entre o Filo e a Sofia (ver anexo VI), improvisado naturalmente com cada grupo, prevalecendo assim a espontaneidade e interação com as crianças, foi colocada a questão “*Que perguntas podia o Filo fazer à Sofia?*”, em que a maioria das crianças formulou questões com base no porquê da existência de algo e, após estimulados a pensar em outro tipo de perguntas, começaram a iniciar as suas questões com “*como se fazem...*”, descritas no seguinte excerto:

MP (6 anos) - Porque é que existem fichas?
Ed. E - Como assim, explica-te melhor... o que é que queres mesmo perguntar?
MP (6 anos) - para carregar as coisas... para que é que serve... podemos colocar uma pilha que dava para sempre...
Ed. E- Ah, estás a perguntar porque é que existem fichas elétricas... é isso?
MP (6 anos) - Sim!
MP (6 anos) - Já sei... Porque é que existem lagartas?
Ed. E- Mas é só porque é que existem? Também podemos perguntar como se faz algo... as perguntas não precisam de começar todos por... porque é que existem... podemos perguntar como se faz algo...
MP (6 anos) - Pode ser como se fazem os brinquedos?
Ed. E- É uma boa pergunta?
MC (6 anos) - Sim... nós também fizemos a pergunta de como se fazem os desenhos animados.
Ed. E- E foi fácil responder?
MP (6 anos) - Sim
Ed. E- Ah então respondemos logo à MC quando ela fez essa pergunta, foi isso?
MP (6 anos) - Não... tivemos que fazer perguntas e pensar.
Ed. E- Então é uma boa pergunta... trabalhámos nela durante a semana...

Transcrição de um excerto da entrevista ao Grupo 1 (sala de atividades), 19 de janeiro de 2018

Este aspeto foi também observado nos portefólios no âmbito de uma das primeiras atividades realizadas sobre a formulação de questões em que, como se ilustra na figura seguinte, depois das questões inicialmente sugeridas sem pensarem previamente, basearam-se no “*porque é que existem...?*”.

Figura 22 Portefólio da Filosofia do H e do MP, 6 anos (Atividade “Fuga dos pontos de interrogação”).



Fonte: Produção da própria autora.

No que diz respeito à questão “*Será que há resposta para essas questões? Porquê?*”, as crianças com 5 e 6 anos mostraram-se mais capazes de responder, referindo a natureza das questões, que são difíceis e que nem sempre há resposta para tudo. Afirmaram também que temos que pensar e investigar quando são questões mais complicadas, assim como é possível haver respostas diferentes para as mesmas questões, como se observa no excerto seguinte decorrido de duas entrevistas:

Ed. E - Agora a Sofia é que faz uma pergunta : Será que há respostas para essas questões todas?

MC (6 anos) – Às vezes não outras vezes há.

Ed. E - São questões difíceis ou fáceis?

MP (6 anos) – Difíceis.

MC (6 anos) - Umas são difíceis outras são fáceis.

Ed. E - E quando são difíceis o que é que temos que fazer?

MC, MP e AY (6 e 5 anos) – Pensar.

Ed. E - É verdade... mas podemos fazer mais alguma coisa? O MP ontem também fez com o livro...

MP (6 anos) – Investigar.

Ed. E - Boa MP...

(...)

Ed. E – Sim, e para sabermos mais coisas importantes... e só pode haver uma resposta para cada pergunta?

H (6 anos) – Não.

Ed. E- Então?

H, M e LC (6,4 e 3 anos) - Há mais.

Ed. E- Porquê?

H (6 anos) - Porque há muitas palavras.

Ed. E - E temos todos a mesma opinião?

H (6 anos) - Não... temos muitas diferentes.

Ed. E- Sim, nós podemos pensar de forma diferente.

Transcrição de dois excertos das entrevistas aos Grupos 1 e 5 (sala de atividades e ginásio), 19 e 26 de janeiro de 2018

No seguimento do guião e no desenrolar da entrevista, através da questão “*É importante fazer perguntas? E porquê?*” foi possível compreender a evolução de algumas crianças na justificação das suas opiniões, assim como a perceção de cada criança sobre a importância das perguntas, remetendo-as ao trabalho desenvolvido no âmbito da filosofia para crianças. No entanto, como seria expectável, foi notória uma diferença de maturidade entre as crianças de 5 e 6 anos e as crianças de 3 e 4 anos.

Durante a entrevista foi possível também compreender que as crianças começaram a perceber a diferença entre questões que são fáceis de responder e em que não é necessário “pensar muito” para se obter uma resposta, e questões em que é preciso pensar mais para obter conhecimento/informação.

J (5 anos) - *É importante para fazermos boas perguntas.*

S (5 anos) - *Porque assim não sabemos nada...*

(...)

H (6 anos) - *Se acontecer alguma coisa pior a nós e outra pessoa sabe... e como é muito amigo do outro não sabe o que aconteceu depois fica a saber...*

Ed. E - *Então é importante fazer perguntas...*

H (6 anos) - *Sim, para sabermos o que aconteceu...*

Transcrição de dois excertos das entrevistas aos Grupos 4 e 5 (outra sala de atividades e ginásio), 19 e 26 de janeiro de 2018

Ainda à questão “*Gostas de fazer perguntas? Porquê?*”, nove crianças do grupo responderam que gostavam de fazer perguntas principalmente à família, mas que não gostavam de esperar pela resposta, referindo algumas vezes o tempo em que os pais estão ocupados. Também, uma das crianças (sexo feminino, 6 anos) frequentemente abordada pela criança mais nova da sala (sexo feminino, 3 anos) afirmou que ficava cansada quando esta lhe colocava muitas questões, surgindo em diálogo a necessidade de se pensar antes de fazer perguntas.

Compreenderam também que não precisavam de fazer questões sobre o que já sabiam, mas que era importante pensar para fazer uma pergunta. A criança MP (sexo masculino, 6 anos) respondeu à nossa questão “*Achas que há perguntas que não são bem pensadas?*”, afirmando que “*demora uma eternidade a pensar em todas as perguntas se tiver sempre a fazer perguntas...*”.

No cruzamento dos resultados das entrevistas com as atividades realizadas ao longo das semanas, pôde-se observar que o facto de as crianças não terem inicialmente um espaço para o exercício de filosofar pode ter dificultado a formulação de questões filosóficas e, por isso, quatro crianças afirmaram que preferiam responder em vez de fazer perguntas, porque era mais fácil. Neste caso, apesar de se notar em 10 crianças do grupo ainda alguma dificuldade em formular questões sem ser “*porque é que existem?*” ou “*como se faz algo?*”, percebemos através de uma das primeiras atividades (Fuga dos pontos de interrogação) em que as crianças trabalharam o ponto de interrogação e a formulação de questões, que há uma diferença positiva entre esta atividade e, as questões levantadas nas entrevistas. Em particular, houve um crescimento gradual neste sentido no pequeno grupo

habitual de crianças do sexo masculino com idades entre os 5 e os 6 anos (GÇ, MP, V, H e J), que tinham a tendência para se imitarem uns aos outros.

Explorando a questão da filosofia na prática do pensamento, a questão “*A filosofia ajuda-nos a pensar... mas porque é que é importante pensar?*”, verificou-se que a maioria das crianças respondeu com maior facilidade, tendo em conta as atividades desenvolvidas ao longo da prática. As crianças associaram desde logo “o pensar à filosofia”, bem como a utilização de perguntas aos debates filosóficos. Num dos grupos, duas das crianças mais velhas e que participaram com entusiasmo nas atividades utilizaram as palavras “*amor*”, “*inteligência*”, “*pensar*” e “*perguntas*”, para definir Filosofia. Este aspeto foi discutido na primeira semana de intervenção, tendo sido fundamental explorar a temática com tempo e clareza durante este período, mostrando resultados efetivos dessa mesma abordagem, pois apesar de três crianças do grupo (de 3 e 4 anos) apresentarem mais dificuldade, conseguiram essencialmente associar a filosofia ao questionamento.

Referiram que é importante pensar para “saber mais coisas”, assim como a filosofia as ajuda neste exercício e os torna “mais inteligentes”, descrito no seguinte excerto:

Ed. E - E se eu perguntar... o que é a filosofia, conseguem ajudar-me?
GÇ (6 anos) - Eu sei!
Ed. E - E tu P, podes ajudar-nos?
P (5 anos) - ... é para pensar...
Ed. E- Boa... E mais ideias?
GÇ (6 anos) - Para falar...
Ed. E- Sim temos que falar uns com os outros... e o que é que nós temos que fazer para sabermos as coisas?
GÇ (6 anos) - Fazer perguntas... pensar e ouvir...
Ed. E- Escutar porque ouvir é diferente... Eu oiço a MM no chão. O GÇ a brincar com a gola... Mas ela não está a escutar a conversa, certo?
MM (6 anos) - Sim (rindo-se).
Ed. E- Mas continuo com dúvidas... o que é a filosofia?
MM (6 anos) - É amor...
Ed. E - Olha a MM... está a pensar.... E amor ao quê?
MM (6 anos) - À inteligência...
Ed. E- Boa, é o amor à sabedoria, à inteligência....
GÇ (6 anos) - Eu sei... é o Ponto de interrogação...
Ed. E - O ponto de interrogação é importante na filosofia, mas é a filosofia?
Todos - Não.
Ed. E- Então quando é que utilizamos o ponto de interrogação?
GÇ (6 anos) - Quando nós não sabemos uma coisa...
Ed. E- Sim, mas o que é que fazemos?
GÇ (6 anos) - Temos que pensar com a cabeça...
Ed. E- E pensar ajuda-nos a crescer?
P (5 anos) - Sim
L (4 anos) - ...
GÇ (6 anos) - (Sofia). Porque sim.
Ed. E- A Sofia diz porque sim?
GÇ (6 anos) - Hum... não... mas faço perguntas ao meu mano... como fiz da tabuada... disse 7 x 9... 5x5...
Ed. E- Então fizeste uma pergunta para quê?
GÇ (6 anos) - Para saber mais!

Transcrição de um excerto da entrevista ao Grupo 2 (sala de atividades), 19 de janeiro de 2018.

Esta ideia de inteligência passa também pelo fantoche Sofia, que teve um papel de apoio ao questionamento do Filo, associando esta relação à curiosidade natural das crianças e às suas perguntas a quem as rodeia.

Após sugerirem questões para o Filo fazer à Sofia, as crianças responderam utilizando maioritariamente exemplos, simulando também formas de solucionar problemas, ou ainda, usando novas questões. Estes aspetos são fundamentais para o contínuo questionamento pois, segundo Carvalho e Santos (2018) “Grande parte do trabalho da filosofia para crianças consiste na atividade de fazer (e convidar a fazer) perguntas pois, como sabemos, perguntar também pode ser uma forma de brincar (...)” (Carvalho & Santos, 2018).

Tendo em conta a sua faixa etária compreende-se que as crianças para responder às questões utilizem as situações vividas e que conhecem como exemplo para justificar os seus pontos de vista, sendo mais habitual para elas do que o pensamento abstrato.

Através das questões orientadoras e do improviso fundamental nos diálogos com as crianças, constatou-se que as crianças ficaram a perceber a importância de pensar antes de colocar questões, bem como que o exercício do questionamento é fundamental no seu dia-a-dia. No entanto, este questionamento é diferente na filosofia, visto que as perguntas filosóficas não são iguais às outras pois “*as perguntas importantes são as que nos fazem pensar*” e “*ajudar a saber quase tudo*” (S, sexo masculino e D, sexo feminino, 6 anos).

Ainda assim, as duas crianças de três anos e a criança de 4 anos, por razões diferentes, tiveram alguma dificuldade em participar no diálogo, apesar de no caso de uma delas a utilização do fantoche ter sido importante (F, 3 anos, sexo feminino), como referido anteriormente.

Uma das crianças de três anos (LC, sexo feminino) participou no diálogo muitas vezes sem lógica no que estava a pensar, divagava e dispersava para assuntos distantes do trabalho. Apesar disso, devido ao facto de já conhecer a forma de estar e pensar desta criança, foi dispensada uma maior atenção à estimulação do seu pensamento com o intuito que esta conseguisse concentrar-se no diálogo com as restantes crianças, respondendo e participando efetivamente na entrevista, como podemos constatar no excerto apresentado:

LC (3 anos) - *Porque os adultos não podem dizer para arrumar tudo... (divaga)*
Ed. E - *Tudo bem LC... mas o que eu te perguntei foi o que era uma entrevista... queres pensar sobre isso?*
LC (3 anos) - *Eu estava a falar de uma entrevista...*
Ed. E - *Hum... será que estavas mesmo?*
LC (3 anos) - *(Ri-se)*
LC (3 anos) - *Olha lá... (sussurra)*
Ed. E - *É importante fazer perguntas? Se não fizermos perguntas nós sabemos alguma coisa?*
LC (3 anos) - *Se alguém é responsável... mas... (divaga)*
(...)
Ed. E - *É verdade... LC... diz*
LC (3 anos) - *Porque se nós não pensarmos... as filhas... (divaga)*
Ed. E - *LS vais dizer o que o H disse... tens que pensar pela tua cabeça também que tu consegues... não estás a pensar no que estamos a falar, pois não? Depois podemos pensar também no que estás a dizer... mas uma coisa de cada vez...*
Ed. E - *E gostam de fazer perguntas?*
LC (3 anos) - *Gosto porque... nós... se nós não fizermos perguntas (com ajuda) nós...*
Ed. E - *Nós?*
LC (3 anos) - *Não sabemos!*
Ed. E - *Ah agora sim estás a pensar.*

Transcrição de um excerto da entrevista ao Grupo 5 (ginásio), 26 de janeiro de 2018.

Outro aspeto fundamental a ter em conta, que foi observado tanto nas entrevistas como na exploração do portefólio, foi o diálogo com duas crianças que não tinham a língua portuguesa como língua materna (AY, sexo feminino e G, sexo masculino, 5 anos), o que tornou as discussões filosóficas mais desafiantes. Também se constituiu um desafio, a ausência frequente de uma criança de 5 anos (C, sexo feminino) do Jardim de Infância, pois consideramos a necessidade de desenvolver a ação pedagógica em continuidade.,

Através das entrevistas foi então possível compreender a conceção das crianças sobre o pensar e sobre a filosofia, associando a filosofia ao exercício de questionamento e ao diálogo assim como à forma de pensar sobre o que as rodeia. Observe-se o conteúdo da Tabela seguinte.

Tabela 3 Questões e respostas das crianças nas entrevistas.

Questões						
Que questões podia fazer o Filo?	Será que há resposta para essas questões? O que é que a Sofia lhe podia responder?	É importante fazer perguntas? E porquê?	Só pode haver uma resposta para cada pergunta? Porquê?	A filosofia ajuda-nos a pensar...mas porque é que é importante pensar?	O Filo fica cansado quando não lhe respondem logo. Também ficas cansado quando não te respondem? Porquê?	Gostas de fazer perguntas? Porquê?
Algumas respostas das crianças						
B, AY, M.C e M.P (4, 5 e 6 anos)	LC, S, H e V (3, 5 e 6 anos)	M.M e L (5 anos)	J e GÇ (5 e 6 anos)	M, S e H (4, 5 e 6 anos)	LC, G, AR e GÇ (3, 5 e 6 anos)	M, ST, GÇ e D (4, 5 e 6 anos)
<p>“Porque é que existem corujas?;</p> <p>Porque é que existem fichas elétricas?;</p> <p>Porque é que não podemos comer o bolo todo?;</p> <p>Porque é que existem lagartas?;</p>	<p>“Se não houvesse brinquedos nós não podíamos brincar;</p> <p>Porque elas têm muitas patas e conseguem fazer no vidro teias de aranha;</p> <p>Porque assim ficamos com dores de barriga;</p> <p>O nevoeiro vai para o céu e</p>	<p>“Sim, porque assim ficamos a saber as respostas que nós queríamos saber;</p> <p>Porque temos que pensar;</p> <p>Porque assim não sabemos nada...</p>	<p>“Há muitas respostas para darmos;</p> <p>Há muitas diferentes e temos que ouvir todas.”</p>	<p>“Para sabermos as coisas... para fazermos uma pergunta primeiro temos que pensar;</p> <p>Se nós não pensarmos nós não conseguimos dizer nada bom;</p>	<p>“Sim...fico zangado;</p> <p>Eu nada... eu fico na boa;</p> <p>Porque às vezes quando estou chateado faço perguntas ao meu mano...como fiz da tabuada;</p> <p>Porque às vezes ficamos muito cansados e</p>	<p>“Para saber mais porque às vezes fazemos perguntas às nossas mães;</p> <p>Para fazer perguntas à mãe quando ela está a fazer a sopa para saber alguma coisa;</p>

Como se fazem os brinquedos?;	transforma-se em nuvem por causa do...fumo;	assim não sabemos o que é que as pessoas estão a dizer.”		Porque assim somos mais inteligentes;	temos que dormir um bocadinho;	Porque assim posso aprender;
Porque é que uma aranha consegue subir uma parede?”	É simples...fazes assim com os braços e já consegues nadar (simulando que está a nadar)”.			Se nós não pensarmos e as professoras ouvirem ficamos de castigo.”	Se as nossas mães não disserem nada eu fico zangado e todos os dias; Fico triste porque eles não podem responder logo... e ansioso.”	Se fizermos sempre perguntas ficamos sem voz; Gosto de fazer aos pais porque gosto deles.”

Numa atitude reflexiva, apesar de através do portefólio e dos registos ser evidente a evolução do grupo no que respeita à verbalização do pensamento e ao exercício do questionamento, este é um processo que deve ser sistemático e contínuo, sendo difícil obter resultados profundos tendo em conta o condicionamento temporal (Carmo & Ferreira, 1998).

É, no entanto, fundamental realizar oportunidades de aprendizagem para que as crianças desenvolvam capacidades de argumentação e consigam justificar as suas opiniões e, para isso, precisam de se sentir ouvidas e perceber que o seu pensamento é importante (Parente, 2012).

Finalizadas as entrevistas, evidenciamos alguns aspetos positivos que foram recolhidos, nomeadamente: a) a participação positiva das crianças ao longo da entrevista; b) o recurso aos adereços durante a entrevista que facilitou o diálogo de cariz lúdico com as crianças; c) o facto de ter utilizado um gravador, permitiu que não perdesse o ritmo da conversa, algo que aconteceria se procedesse de imediato à transcrição das respostas das crianças; e ainda, d) a compreensão pela maior parte das crianças do projeto e da prática da filosofia para crianças.

Contudo, salienta-se também um aspeto menos positivo, sendo este o condicionamento temporal para a realização das entrevistas, que acabou por influenciar o primeiro e o terceiro grupo. Como referem Graue e Walsh (2003), citados por Marchão e Henriques (2018, p.140) “não é boa estratégia entrevistar crianças quando elas têm à sua disposição atividades mais interessantes.”

O guião utilizado mostrou-se adequado, visto que as entrevistas com crianças devem basear-se numa situação de faz de conta, partindo de uma narrativa que neste caso, era familiar ao grupo de crianças.

Por fim, o acesso ao conhecimento construído em colaboração com as crianças deve ser assim assente numa relação de confiança e responsabilidade, em que o investigador se assume como “guardião da confiança”, pois é este “quem realmente recebe (...) o único que nesta relação assimétrica sabe qual a finalidade que orienta a interlocução, tornando-se por isso, num devedor daquilo que recebeu” (Máximo-Esteves, 2008, p.107).

5.2. Questionários às Educadoras

Durante a PES foi disponibilizado um questionário a cada uma das Educadoras Cooperantes do Jardim de Infância (dois questionários), assim como a mais duas Educadoras do Agrupamento de Escolas onde se integrava o Jardim de Infância onde realizámos o estágio. Na Creche, por razões diversas não foi possível entregar o questionário às Educadoras. Assim, contámos apenas com três respostas, dado que apenas nos devolveram três questionários dos quatro que tínhamos distribuído.

Deste modo, passamos a designar as educadoras respondentes por Ed. A, Ed. B e Ed. C1, sendo a última a educadora cooperante.

A Ed. A tinha 35 anos de exercício profissional e 59 anos de idade; era licenciada e era titular de um grupo de 14 crianças num Jardim de Infância nos arredores da cidade. A Ed. B tinha 35 anos de exercício profissional e tinha de 54 anos de idade; era licenciada e exercia num Jardim de Infância anexado a uma Escola de 1.º Ciclo do EB relativamente perto do centro da cidade, sendo titular de um grupo de 14 crianças. A Ed. C1 tinha 34 anos de exercício profissional e 55 anos de idade e desempenhava funções neste Agrupamento de Escolas há 15 anos. Licenciada e com formação na área das Expressões Artísticas era titular de um grupo de 25 crianças, contando com uma Educadora de apoio ao trabalho desenvolvido com as crianças.

Os questionários contemplavam alguns tópicos essenciais, como as práticas pedagógicas utilizadas pelas educadoras, as suas concepções sobre a Filosofia com/para crianças, assim como o papel que é dado à criança na sala de atividades.

Transcrevemos as respostas das Educadoras e de seguida procedemos à sua análise de conteúdo, tentando cruzar dados, de modo a compreender os padrões e as concepções das educadoras sobre as suas práticas.

Começamos por analisar as respostas às questões *“Para planear e fundamentar a sua prática pedagógica, que modelo utiliza no âmbito da sua ação junto do grupo de crianças? Indique três (3) razões que fundamentem a sua escolha.”* Nas suas respostas, as Educadoras referiram orientar-se por vários modelos pedagógicos e não apenas por um (ex: Pedagogia de projeto, MEM, Método João de Deus, Modelo High-Scope, Modelo Reggio Emilia e, Pedagogia Maria Montessori), sendo que a Educadora C1 especifica a Pedagogia Montessori e o modelo HighScope, de entre a sua base pedagógica.

Quando pedida a fundamentação das suas escolhas, as três reconheceram potencialidades em vários modelos, privilegiando *“conhecer e aplicar modelos pedagógicos ativos, em que a criança seja o centro do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem”* (Ed. B).

A Educadora A expôs também a sua perceção de Modelo como algo linear e por isso, afirmou a importância de referências e critérios no âmbito do socioconstrutivismo como uma perspetiva mais abrangente que estimula o desenvolvimento da criança. Neste aspeto, a Ed. C1 foi mais específica ao referir que *“Utilizo vários por sentir que posso ir beber a cada um algo positivo para a minha planificação”* e, por isso, podemos compreender que as educadoras inquiridas vêm na utilização de vários modelos pedagógicos ou linhas orientadoras, um caminho para que *“a criança seja o centro do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem”* (Ed. B).

Segundo as respostas das educadoras inquiridas, a sua prática assenta na opção eclética quanto à adoção de vários modelos curriculares, apesar de haver autores que referem a necessidade de especificar um modelo como Formosinho (2007), que evidencia *“a adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade”* (Formosinho, 2007, p. 9, citado por Kot-Kotecki, 2013, p.113). De facto, a adoção de um ou vários modelos pedagógicos,

pode assumir-se como um aspeto facilitador e promotor de aprendizagens, ou como um entrave para uma educação de qualidade, tendo em conta a sua implicância na prática na sala de atividades e a intencionalidade educativa do/a educador/a de infância.

Marchão (2012) salienta a necessidade desta intencionalidade educativa por parte do/a educador/a, “reportando às Orientações Curriculares e que tenha como ponto de partida a própria criança, as suas concepções e histórias de vida” (p.102).

Torna-se evidente a importância que as educadoras atribuem à criança, considerando-a “o ponto central a partir do qual se constrói um contexto educativo” (Ed. C1), procurando que esta “tenha um papel ativo nas decisões tomadas coletivamente” (Ed. B).

Compreender e reconhecer este papel ativo da criança, permite fazer prevalecer a crença nos seus direitos e competências, como ser participante que possui uma voz que deve ser escutada. Escutar a criança e considerá-la coconstrutora de aprendizagens, “é um direito das crianças (não uma concessão que lhe fazemos)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.79) e, por isso, dar voz à criança não deve ser uma opção metodológica, mas sim uma prática que respeita a criança no seu todo.

As respostas das educadoras à questão “*Que lugar tem a criança no quotidiano da sua sala?*” demonstraram a importância que deve ser dada à criança no contexto educativo, o seu papel ativo nas tomadas de decisão, assim como no planeamento das suas aprendizagens. De facto, é neste sentido que a criança, como referimos anteriormente, é valorizada no seu sentido pleno e, como referiu a Ed. B, esta se sente “*respeitada e valorizada pelos seus saberes e pela sua individualidade*”.

Nesta perspetiva, valorizar a criança é também reconhecer que esta é uma pessoa com competências, com capacidades para pensar e participar ativamente nas suas aprendizagens, sendo elementar que se estimule o pensamento da criança (Marchão, 2012, 2016).

Assim, no bloco III, em que é abordada a Filosofia para/com Crianças, as educadoras explicitaram a importância de fomentar o pensamento da criança. Nesse sentido, a Ed. C1 referiu que “*O mais importante é ajudar a criança a pensar, a ‘aprender’ a pensar... Não devemos dar o peixe, mas sim ensinar a pescar*”, utilizando esta última expressão para demonstrar que é necessário ensinar as crianças a pensar e a pensar bem e, não lhes dar as respostas que estas conseguem por si alcançar.

Na mesma linha de pensamento, a Ed. B evidenciou também o papel do/a educador/a no desenvolvimento da criança, assim como na promoção de um ambiente educativo que estimule o pensamento da criança, pois é este/a que cria espaços e ritmos propiciadores de uma educação de qualidade.

Abordado nas OCEPE, o pensamento da criança deve ser estimulado num sentido de criar oportunidades para a criança ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem, de fazer escolhas autonomamente, de se tornar uma cidadã consciente, crítica e sensível ao que a rodeia (Silva et al., 2016).

No que diz respeito à prática da filosofia nas salas de Jardim de Infância, apesar de ser referida a sua ausência em duas das três salas, foram consideradas outras formas de estimular o pensamento crítico. A saber, a utilização de diálogos, de interpretações de acontecimentos, de recursos com imagens, de obras ou adivinhas, enfatizando o planeamento das atividades e a construção de regras em grupo.

Na sala de atividades, a Ed. C1 e a Ed. A revelaram que apesar de não desenvolverem com o grupo atividades/estratégias no âmbito da filosofia, promoviam a construção do pensamento crítico do grupo, dando espaço para o diálogo e estimulando a capacidade de reflexão das crianças.

Nas suas respostas ainda apresentaram: o levantamento das opiniões das crianças, a participação destas nas regras do grupo ou no planeamento diário e estratégias como a utilização de diálogos, a resolução de problemas, enigmas, adivinhas, interpretação de obras, entre outras. A Ed. B referiu que desenvolvia, no sentido da filosofia para crianças, situações em que as crianças têm de pensar e refletir, utilizando notícias, histórias ou imagens, de modo a *“explorar e aprofundar as suas considerações e elevar o seu saber.”*

Considerando as respostas das educadoras a esta última questão, é notório que apesar de apenas uma das educadoras assumir que integrava na sua prática situações ou estratégias associadas ao programa FPC, as três utilizavam as mesmas estratégias e orientações para a construção do pensamento das crianças, sem as associarem ao FPC. Porém, revelaram interesse em aplicar a filosofia nas suas salas, afirmando, no entanto, a ausência de formação contínua nesta área que as ajudasse a usar a Filosofia na sala de atividades.

Nesta perspetiva, podemos compreender que as estratégias utilizadas pelas educadoras, como a utilização de uma história, de espaços de diálogo e partilha de

opiniões, da participação da criança no planeamento do seu dia-a-dia como ser pensante e ativo, vão ao encontro da premissa do FPC, visto que “O diálogo elaborado na sala de aula com crianças, quando bem conduzido lógico e linguisticamente, compõem o instrumento elementar da ‘investigação filosófica’”, denotando-se a importância do diálogo aplicado através de uma comunidade de investigação com o grupo de crianças, no FPC. (Scapin et al., 2006, p. 4)

Ainda, como elemento chave do programa FPC é a utilização da narrativa como mote para o debate filosófico que traz um caráter lúdico e que envolve a criança na comunidade de investigação, do mesmo modo que são utilizadas as histórias por parte das educadoras, remetendo muitas vezes a vivências e experiências parecidas às das crianças com dilemas morais dos quais de uma forma lógica se discute.

Numa outra questão, em que foram apresentados vários tópicos que justificam a prática da filosofia no Jardim de Infância, cada educadora selecionou cinco ideias. Algumas das hipóteses assinaladas foram comuns entre as educadoras. Das hipóteses escolhidas realçaram-se as seguintes: Promove o pensamento crítico das crianças (assinalada pelas três); Ajuda a criança a tomar decisões (assinalada por duas); Estimula as crianças pequenas a pensar sobre o que as rodeia (assinalada por duas); Promove a opinião das crianças (assinalada por duas).

Partindo das hipóteses assinaladas, percebemos que a ideia “Promove o pensamento crítico das crianças”, assinalada pelas três educadoras, ilustra na verdade a conceção das mesmas sobre a importância da filosofia na construção do pensamento crítico da criança. Efetivamente, a filosofia para/com crianças parte do espanto, da curiosidade e questionamento inatos nas crianças, para estimular o pensamento, a reflexão e a capacidade de constante questionamento da criança sobre o que a rodeia pois, mais do que saber sobre algo, é importante que a criança compreenda e esteja consciente do mundo em que vive, considerando que só assim consegue raciocinar e refletir criticamente, interpretando as suas experiências (Castro, 2008). As educadoras afirmaram assim, a importância da Filosofia no Jardim de Infância e justificaram que a Filosofia estimula e ajuda as crianças a pensar, dando-lhes espaço para exprimirem as suas opiniões.

Todas se mostraram conscientes da importância de promover o pensamento crítico das crianças e nas suas respostas à questão “Que *estratégias/atividades utiliza na sua*

prática pedagógica para promover a construção do pensamento crítico das crianças?” apurámos que tanto a Ed. C1 como a Ed. A mencionaram a valorização das opiniões das crianças como estratégia essencial para o desenvolvimento do seu pensamento, assim como o espaço que deve ser providenciado para o confronto de ideias e a estimulação do diálogo sobre os vários temas que surgem no dia-a-dia da criança.

Este diálogo não é uma conversação em que apenas são discutidas experiências sem alguma lógica, mas sim uma prática fundamental na filosofia para/com crianças bem como no dia-a-dia da criança, tendo por base o questionamento.

Como pudemos perceber nas estratégias enunciadas pelas educadoras, é através de atividades em que a criança interpreta com recurso a um objeto ou a uma situação vivida que se proporcionam momentos coletivos de discussão reflexiva, que, de acordo com a Ed. B, *“proporciona todo um ambiente educativo estimulante que alarga o seu pensamento”*, privilegiando, como também as outras duas educadoras, o trabalho individual e em grande grupo na sua prática, com vista à capacidade de reflexão da criança.

Em suma, das respostas aos questionários preenchidos pelas Educadoras, salienta-se o papel da criança e a importância de esta ser escutada em todo o seu processo educativo, pois *“Ouvimos as crianças porque elas necessitam de se expressar e porque dessa forma compreendemos melhor a sua individualidade”* (Libório, 2018, p. 13).

Quanto à filosofia para/com crianças, as educadoras mostraram conhecer o papel desta na educação de infância, mas apesar disso não a consideram na sua prática na linha do programa de Lipman como uma comunidade de investigação em que as crianças se sentam em círculo e colocam questões a partir de novelas filosóficas. Contudo, as suas estratégias e as suas condutas ilustram, como o presente relatório, que mesmo não implementando o programa na sua totalidade e de acordo com todas as diretrizes, é possível construir ambientes de qualidade promotores do desenvolvimento do pensamento das crianças, efetivando a sua participação no dia-a-dia do grupo.

Por fim, as educadoras evidenciam a importância de a criança pensar bem, não sendo algo que os/as educadores/as devam ensinar à criança, mas sim, *“devem criar oportunidades para que a criança possa usar e agilizar o pensamento desde cedo”* (Marchão, 2012, p. 133), sendo uma das finalidades educativas que tem maior impacto no presente e no futuro da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

O presente relatório é o culminar do percurso da PES realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e em que nos integrámos num contexto de Creche e num contexto de Jardim de Infância. Nestes vivemos situações e ações que nos propiciaram inúmeras aprendizagens e que nos ajudaram a adotar uma conduta reflexiva necessária à profissão de educador/a de infância.

Um dos lemas que norteou a intervenção nesses contextos educativos foi a procura constante de uma ação educativo-pedagógica que propiciasse experiências e aprendizagens significativas para as crianças, pelo que consideramos indispensáveis os períodos de observação em ambos os contextos, na medida que foi conhecendo o grupo e as suas especificidades que construímos a intencionalidade educativa focada no superior interesse da criança. O período de observação foi também importante porque nos permitiu recolher informações sobre o grupo, sobre as suas rotinas, interesses, necessidades, assim como sobre as infraestruturas e materiais disponibilizados às crianças. Desta forma, foi possível perspetivar um projeto que fosse ao encontro das especificidades do grupo e que, mais do que proporcionar oportunidades de aprendizagem diversas, potencializasse as suas capacidades inatas como a curiosidade, o pensamento e a brincadeira.

Consideramos também que a empatia e a relação que se foi criando com as crianças e com as educadoras cooperantes contribuiu significativamente para que a PES, além de proporcionar aprendizagens significativas para a criança, se baseasse na crítica construtiva e na motivação para fazer melhor. De facto, foi neste sentido que a prática no Jardim de Infância se tornou ainda mais enriquecedora, partindo de um ambiente de segurança e confiança desenrolou-se a ação educativo-pedagógica na sala de atividades.

No que respeita ao contexto de Creche foi importante estimular a educação para os valores, tendo em conta a dificuldade que as crianças nesta faixa etária têm em partilhar objetos, assim como nas interações e gestos de afeto para com os amigos. Além disso, sustentando a prática na filosofia para/com crianças, tornou-se necessário adaptar algumas estratégias a crianças tão pequenas. Por isso, depois de uma vasta análise e interpretação do contexto, estabeleceram-se os objetivos gerais e o caminho a percorrer na prática da creche.

No Jardim de Infância, já existia uma proposta pensada aquando o início da intervenção. No entanto, esta só fez sentido após conhecer o grupo, de forma a construir uma prática envolvente e significativa.

O projeto da Filosofia para/com crianças nasceu da necessidade de valorizar e potencializar as capacidades da criança no seu todo, visto que muitas vezes ainda existe um distanciamento da prática do diálogo com as crianças mais pequenas, inerente à ideia de que não conseguem pensar, formular hipóteses e partilhar a sua opinião, ou seja, que não são capazes de fazer parte do processo envolvente do seu dia-a-dia, nomeadamente, na avaliação das suas aprendizagens, no planeamento das atividades, na construção de regras de conduta, entre outras.

A discussão do projeto com a Ed. C1 também motivou a concretização do mesmo, visto que tendo um conhecimento alargado do contexto, concordou que o projeto era pertinente, considerando a emergência necessária na estimulação do debate, na discussão de opiniões e, essencialmente, no pensamento crítico.

Após estabelecer um plano de orientação do projeto, adotaram-se estratégias que contribuíram eficazmente para a motivação das crianças nas atividades, o envolvimento das famílias na prática, assim como a participação efetiva da criança no dia-a-dia da sala.

O facto de o grupo ser muito autónomo também permitiu que se trabalhasse num nível que desafiasse as crianças, visando, no entanto, a heterogenia existente no que respeita à maturidade das crianças.

Neste aspeto, há que realçar que apesar do grupo ser constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, trabalhava muito bem em cooperação, não havendo conflitos entre as crianças devido à idade dos colegas. Tal facto também se deveu à personalidade das crianças; por exemplo, uma das crianças mais novas, por ser bastante independente de todas as outras, originava uma relação coerente entre o grupo sem distinções.

Procedeu-se a uma adaptação do FPC de Matthew Lipman, essencialmente nas suas características, como o estímulo ao diálogo, ao pensamento, ao questionamento, à partilha de opiniões, formulação de hipóteses, entre outros. Apesar disso, as atividades não se centraram apenas nesta problemática, mas sim, como é fundamental no contexto de

educação de infância, numa prática baseada nas OCEPE que contemplou todas as áreas de conteúdo e, em particular, a área da Formação Pessoal e Social.

Numa primeira abordagem, foram introduzidos os fantoches Filo e Sofia que mostraram ser uma estratégia bastante positiva e com grande impacto desde a primeira intervenção. Com o objetivo de trabalhar com as crianças temas mais complexos de forma lúdica e prazerosa, os fantoches foram, ao longo do tempo, tornando-se próximos das crianças que queriam frequentemente brincar com eles, esperando sempre ansiosos pelos momentos futuros.

Com efeito, apostou-se em técnicas de expressão dramática no decorrer da prática, visando as suas potencialidades no envolvimento das crianças nas atividades, que se deixavam cativar pela brincadeira e, desta forma, pelo pensar a brincar.

Na primeira semana objetivou-se a adaptação do projeto às crianças, trabalhando noções essenciais como a filosofia, o pensar, a pergunta, características inerentes a toda a prática desenrolada.

Inicialmente, as crianças mostravam muita dificuldade em formular questões distintas das dos colegas, assim como em saber esperar e, também, em pensar nas oportunidades que se proporcionavam.

Por isso, foi fundamental criar espaço e tempo para fomentar o pensamento da criança, promovendo o respeito pelo outro e a participação de todas as crianças. Este aspeto foi considerado pela habitual monopolização dos diálogos por um pequeno grupo de crianças que, tendo em conta o entusiasmo na atividade, nem sempre conseguia dar espaço para as crianças mais reservadas participarem.

Neste sentido, também foi realizada uma prática flexível para que realmente fosse possível dar tempo às crianças, sendo que nos primeiros diálogos se recorreu a indutores (como a bandolete das perguntas e a caixa das perguntas) para que estes estimulassem o pensamento da criança, de modo a que esta conseguisse partilhar e exprimir a sua opinião.

Nestas atividades, como já se referiu, contemplaram-se todas as áreas das OCEPE, trabalhando em conjunto numa dinâmica que considerou o desenvolvimento integral da criança. Assim, foram realizados jogos musicais, elaboradas peças teatrais, explorados reflexos em espelhos, percursos com recurso a mapas icónicos, o sentido de número, assim como a construção de um gráfico de barras com legos.

No decorrer da prática, começaram a ser visíveis algumas alterações no diálogo das crianças, tendo em conta as estratégias adotadas pelo projeto. Isto é, o diálogo das crianças tornou-se mais fluído na sua maioria, compreendendo que era importante pensar antes de fazer questões, assim como era igualmente elementar discutir ideias para que através dessa discussão se formassem hipóteses ou novas questões.

Contudo, tendo em conta a premissa da prática da filosofia para/com crianças, o objetivo não era o de chegar sempre a uma conclusão nem obter resposta para tudo, mas sim promover o pensamento crítico e o questionamento das crianças. Apesar de inato, o pensamento crítico deve ser orientado com vista à formação de cidadãos futuros críticos, criativos e sensíveis ao contexto (Marchão 2012, 2016).

De forma a documentar as aprendizagens da criança e a promover a sua participação na avaliação do seu desenvolvimento, recorreu-se ao Portefólio da Filosofia, onde as crianças passaram a colocar os trabalhos que julgavam ser mais importantes para a sua aprendizagem no âmbito do projeto. A partir deste, foi possível interpretar as aprendizagens das crianças, e compreender quais as atividades mais significativas para estas, as suas preferências e quais as razões para estas escolhas (Parente, 2012; Marchão & Fitas, 2014). Este aspeto foi incentivado, tendo havido alguma evolução entre a primeira e a segunda abordagem do Portefólio da Filosofia, contemplando o início e o término do projeto.

Além disso, o portefólio promoveu a autoestima das crianças e a sua capacidade de argumentação, sendo um momento individual que as crianças realizavam com atenção e empenho, por perceberem que eram eles que escolhiam os trabalhos e que era a opinião deles que prevalecia. Neste sentido, as entrevistas realizadas às crianças também ajudaram a compreender as aprendizagens das crianças durante o projeto.

Há que enfatizar que a prática da filosofia não foi feita para as crianças, mas sim com as crianças, pois é nas relações e interações entre os intervenientes do processo educativo que decorrem aprendizagens ricas e significativas (Mendonça, 2011).

Outro aspeto relevante durante a prática foi a avaliação semanal, assim como o momento de discussão de propostas de temas a trabalhar com as crianças, sendo através desta dinâmica participativa que o projeto foi acontecendo.

Desenrolar a prática neste sentido torna-a mais desafiante e trabalhosa, mas, sem dúvida muito mais gratificante. Esta teve que se pautar por uma gestão organizada do tempo fora da sala, assim como dentro da sala, de modo a elaborar recursos e atividades que correspondessem às especificidades do grupo e fossem ao encontro das suas propostas.

Ao trabalharmos as suas propostas, as crianças sentem-se escutadas e parte integrante do planeamento do dia-a-dia do grupo, sendo uma questão basilar em toda a conduta na PES, desde o período de observação.

Por fim, após a análise e reflexão desenvolvidas sobre a ação educativo-pedagógica, sobre a escuta das crianças e das educadoras é de notar a multiplicidade de oportunidades que a prática da filosofia com e para crianças oferece às crianças mais pequenas.

O filosofar com as crianças não tem como pressuposto encontrar certezas nem respostas corretas, mas sim, incentivar o questionamento tendo em conta uma sensibilidade para a educação para a cidadania, estruturante ao longo de toda a vida, através de um conjunto de competências como a empatia, a escuta, o respeito pelo outro e o diálogo, inerentes a um processo propiciador de aprendizagens diversas (Lipman, 2003; Mendonça, 2011, entre outros).

Sustentada no compromisso com a criança, em que se reconheceu a sua identidade própria e se respeitou a sua individualidade, a experiência na PES foi preenchida de momentos de superação, de desafio, de cansaço, de motivação e de esperança, mas também de um sentimento positivo, pois a partir da análise e da reflexão consideramos que conseguimos alcançar algum sucesso. Sucesso pelas aprendizagens realizadas pelas crianças, mas também por nós enquanto Educadora Estagiária, pois num contínuo conhecimento pessoal, desenvolvemos ferramentas cruciais para cimentar um futuro profissional mais próximo das crianças, na crença de que é possível fazer mais e melhor por elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

- Amorim, M. & Navarro, E. (2012). Afetividade na Educação Infantil. *Revista Eletrônica da Univar*, n.º 7, pp. 1-7.
- Bento, F. (2014). *Afetividade e criatividade em filosofia para crianças*. Évora: Universidade de Évora. Dissertação de mestrado.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho & Santos (2018). O “*porque*” traz coisas especiais e dá perguntas. A filosofia para crianças no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 114. Edição da APEI, 2-5.
- Castilho & Rodrigues (2012). Práticas de avaliação em Educação de Infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. Em M. Cardona, C. Guimarães (Coord.). (2012). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-94). Viseu: Editora Psicosoma.
- Castro, G. (2008). Ensinar Filosofia a crianças. Em: Ferreira, M. (2008). (Coord.). *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede* (pp. 104-155). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Dinis, C. (2011). *O que é a Filosofia para crianças: Programa de Matthew Lipman*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Dissertação de mestrado.

- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em Educação de Infância. Edição revista*. Porto: Legis Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kohan, W. (coord.). (2017). *Ensino de Filosofia. Perspetivas*. Brasil: Autentica Editora.
- Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática. Da teoria às práticas*. Universidade da Madeira, Tese de Doutoramento.
- Ladd, G & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. Em B. Spodek, (Org.). (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lenoir, F. (2017). *Filosofar e Meditar com as crianças*. Lisboa: Editora Arena.
- Lèzine, I. (2000). *Problemas quotidianos de educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Libório, O. (2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento. *Cadernos de Educação de Infância, n.º 114*. Lisboa, Edição da APEI, 11-15.
- Lima, D. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- Lino, D. (1998). O modelo curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. Em J. O. Formosinho, B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza (Orgs.). (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93- 133). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. O. Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.). (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-138). Porto: Porto Editora.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. United Kingdom: Editora Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, S. (1998). *La filosofía en el aula. Proyecto didáctico Quirón*. Madrid: Editora Edificiones de la torre.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Aula. Revista de Pedagogía de la*

- Universidade de Salamanca. *Gerontecnología y Educación*. Vol. 24, 2018. Ediciones Universidad Salamanca, 135-144.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, 87-98.
- Marchão, A., & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 64 (2014), 27-41. http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie64&titulo=RIE%252064%2520Enero-Abril%2520/%2520Janeiro-Abril%25202014
- Martin, C. (2015). *A Aventura de pensar*. Lisboa: Editora Edicare.
- Matos, J. (2013). O perguntar filosófico das crianças. *Revista Childhood & Philosophy*. Vol. 9, N.º 18, 363-379
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mégrier, D. (2005). *Jogos de expressão dramática na pré-escola. Atividades de expressão teatral*. Lisboa: Editora Papa-Letras.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a pensar? Manual de Filosofia para crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Mocho, C. (2014). *Prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar: A integração das Expressões Artísticas na infância*. Évora: Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. Relatório de mestrado.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação de infância*. Brasil: Editora Artmed.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O. Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.). (2013). *Modelos*

- curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação.* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. O. Formosinho, (Org.). (2008). *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. Em J. O. Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.). (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação.* (pp. 61-101). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Portefólio. Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. Em M. Cardona & C. Guimarães, (Coord.). (2012). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 305-317). Viseu: Editora Psicosoma.
- Pereira, J. & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo.* Amarante: Editora Intervenção.
- Post, J. & Hohman, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, V. (2012). *O currículo na valência de creche.* Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação de Mestrado.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Santos, M (2015). *A importância da creche para o desenvolvimento da criança de jardim de infância.* Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Relatório de Mestrado.
- Scapin, E., Soldera, L., Moreira, S. & Rosa, R. (2006) Filosofia com crianças: um pensar criativo, crítico e sensível. *ANAIS do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação – UFSM*, 1-7.

- Seifert, K. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. Em B. Spodek, (Org.). (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 15-43). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Spodek, B. & Brown. (1998). Alternativas curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. Em J. O. Formosinho, B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza (Orgs.). (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13- 50). Porto: Porto Editora.
- Tomás, C. (2012). Um roteiro pela História dos Direitos da Criança. Em C. Tomás & A. Belo (Coord.). (2012). *Alicerces. Conversando sobre direitos humanos e da criança* (pp. 15-22). Lisboa: Edições Colibri.
- Vickery, A. (2016). *Aprendizagem ativa. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Brasil: Editora Penso.
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. Em: B. Spodek, (Org.). (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1058). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. Em: *Qualidade em Educação Infantil*. (pp. 11-30). Brasil: Editora Artmed.
- Zacarias, E. & Moro, M. (2005). A matemática das crianças pequenas e a literatura infantil. Curitiba: *Educar em Revista*, N.º 25, 275-299.

Referências Legislativas:

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro- “Lei de Bases do Sistema Educativo Português”;
- Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro- “Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar”.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 31 de agosto - “Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância”;
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - "Gestão do Currículo na educação pré-escolar - Contributos para a sua Operacionalização".

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011: “Avaliação na Educação Pré-escolar”.

Links de referência:

<http://www.literaciamediatca.pt> - Declaração de Grunwald – Consultado a 4 de janeiro.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700por.pdf>- Unesco. (2010) Unesco: O que é? O que faz?. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. - Consultado a 20 de julho.

https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf- Unicef. (1989/1990). Convenção sobre os Direitos da Criança. Edição Unicef Comité Português. Consultado a 20 de julho.

Outros documentos:

Convenção/Declaração dos Direitos da Criança, 2 de novembro de 1959.

ANEXOS

ANEXO I: Ficha do Estabelecimento Educativo (DQP)

(Adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Nome da Instituição/ Agrupamento.....

Morada.....

Código Postal Telefone.....

E-mail

Diretor Pedagógico/Coordenador da Instituição.....

Elemento de Apoio DQP.....

Data.....

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o jardim de infância.

Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para a sua instituição educativa.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o espaço correspondente.

a) () Público

b) () Privado

(com ou sem fins lucrativos)

A1 () Ministério da Educação
Solidariedade Social)

B1 () IPSS (Instituição Privada de

A2 () Ministério do Trabalho e da Solid. Social

B2 () Particular e Cooperativo

A3 () Outros

B3 () Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) () Construção de raiz b) () Edifício adaptado c) () Edifício integrado em escola do 1º ciclo

d) () E.B.I. (Escola Básica Integrada)

e) () Outros

3. São os únicos locatários?

a) () Sim b) () Não

c) Se não são, diga quem são os outros

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) () 3 anos

b) () 4 anos

c) () 5 anos

d) () 6 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data? _____

6. Quantas crianças existem em lista de espera? _____

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar? _____

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância? _____

9. Qual a lotação máxima de cada sala? _____

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogêneos ()

Grupos homogêneos ()

11. Horário da instituição:

a) Hora de abertura ____/____ Hora de encerramento ____/____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das ____ horas às ____ horas;

Tarde das ____ horas às ____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das ____ horas às ____ horas

- Tarde das ____ horas às ____ horas

d) Qual é o horário do almoço? _____

e) Quem presta esse serviço? _____

PESSOAL

12. Organograma da instituição

13. Horários das pessoas que trabalham no Jardim de Infância

Nomes	Categoria	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

--	--	--	--	--	--

14. Qual o rácio adulto/criança no Jardim de Infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas - educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

SALAS	IDADES	N.º CRIANÇAS	N.º EDUCADORES	N.º AUXILIARES	RÁCIO ADULTO/CRIANÇA

15. Qual o grau de participação da família no Jardim de Infância?

a) () Nula () Pontual () Frequente

b) () Festas () Reuniões () Atividades e/ou projetos

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo_____

16. Existe pessoal de apoio?

SIM NÃO

a) educador de apoio? () ()

b) outros técnicos? () ()

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?_____

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

Mínima _____ Máxima _____ Média/mensal

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias _____ montantes

b) Projetos _____ montantes

c) Outros _____ montantes

COMUNIDADE LOCAL

20. Qual a localização geográfica da instituição?

a) () Área urbana b) () Área suburbana c) () Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o Jardim de Infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

() SIM () NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças? _____ %

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? _____ %

24. Qual a proveniência desses pais? _____

25. Qual a percentagem de crianças de outras origens étnicas? _____

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

ANEXO II: Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades

(Adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Sala.....

O Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m²

2. Áreas em que está organizada e designação.

3 a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

a) () Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança

b) () Vestuários

c) () Acessos próprios para cadeira de rodas

d) () Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

a) sanitários para crianças

b) lavanderia

c) dormitório(s)

d) cozinha

e) sala para movimento/ginásio/

f) refeitório

g) sala de professores e casa de banho para adultos

h) sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) secretaria

j) sala de atividades de apoio à família / prolongamentos

k) biblioteca / ludoteca / centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) () Sim b) () Não

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

a) (☐) Utensílios de exterior (pás, bolas) f) (☐) Arrecadação exterior

b) (☐) Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços

g) (☐) Jardim e/ou horta

c) (☐) Caixa de areia h) (☐) Animais domésticos

d) (☐) Tanque de água i) (☐) Outros?

Quais?

e) (☐) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

6. Considera os materiais suficientes? a) (☐) Sim b) (☐) Não

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

a) (☐) Novo

b) (☐) Velho

c) (☐) Usado mas em bom estado

Observações:

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) (☐) Sim b) (☐) Não

Observações:

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

ANEXO III: Ficha de Identificação da Educadora de Infância

(Adaptada do projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, Bertram & Pascal, 2009)

Nome da Instituição
Educativa.....
.....

Nome da Instituição/
Agrupamento.....
.....

Morada.....
.....

Código Postal..... Telefone.....

E-mail.....Elemento de Apoio
DQP.....

Nome.....
.....

Data.....

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

() Bacharelato

() Licenciatura

() Complemento Formação Na área de _____

() DESE Curso de especialização Na área de _____

() Mestrado Na área de _____

() Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

c) Outra formação/habilitações certificadas

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2 a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço nesta Instituição _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado () anos f) ATL () anos

b) Ensino Particular e Cooperativo () anos g) Hospital () anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância () anos h) Ludotecas () anos

d) IPSS – Jardim de Infância () anos i) Bibliotecas () anos

e) Creche () anos j) Outros. Quais? () anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Sector Privado () anos Sector Público () anos Sector Solidário () anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha nesta instituição educativa?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	frequentou	existe na sua zona	gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação, planeamento avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Documentação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Teoria e métodos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Projeto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Atividades lúdicas / Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Sociologia da educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Organização do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Trabalho com pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Articulação com o 1º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Novas tecnologias (computadores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.Áreas Curriculares

a) Formação Pessoal e Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Expressão Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Expressão Dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Expressão Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Conhecimento do mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Outras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Quantas horas, por dia, trabalham diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva

a) () Sim b) () Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

ANEXO IV: Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças

(Adaptada do projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, Bertram & Pascal, 2009)

Nome da Instituição/ Agrupamento.....

Morada.....

Código Postal Telefone.....

E-mail

Diretor Pedagógico/Coordenador da Instituição.....

Elemento de Apoio DQP.....

Data.....

NOME DA CRIANÇA	COM QUEM VIVE A CRIANÇA	PROFISSÃO DO PAI/MÃE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI/MÃE		
			Empresário Patrão	Por conta própria	Por conta de outrem

ANEXO V: Autorização e contextualização do projeto às famílias



Escola Superior de Educação de Portalegre

Mestrado em Educação Pré-Escolar

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO



No âmbito da realização do Relatório Final de Prática e Ensino Supervisionada, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, eu, Ana Catarina Vieira, estagiária na sala 2 da Educadora 1, do Jardim de Infância da Traquinice, venho através desta declaração dar a conhecer o título do meu Relatório Final de Prática e Ensino Supervisionada: “Pensar a Brincar”.

Para isso, irei realizar oportunidades de aprendizagem com as crianças, atividades posteriormente referidas no relatório, que têm como objetivo promover valores positivos nas crianças e estimular o pensamento crítico, tendo por base a filosofia para crianças.

Como tal, venho por este meio, de forma a garantir uma análise mais cuidada dos dados, solicitar a V. Exa., em relação à sua/seu educanda/o, a autorização para:

- Tirar fotografias;
- Fazer gravações de som e/ou de vídeo;
- Realizar entrevistas estruturadas previamente às crianças.

Toda a informação recolhida será alvo de posterior análise qualitativa, a partir da qual serão retirados dados a ser utilizados no trabalho supracitado, e apresentados na defesa final do Relatório.

Informo que, caso o pretenda, terei todo o gosto em facultar a V. Exa. em qualquer altura, todas as fotografias e gravações realizadas.

Cabe-me agradecer antecipadamente a sua valiosa colaboração, lembrando que este trabalho tem objetivos meramente académicos, sendo reservada toda a informação que identifique as crianças.

Com os melhores cumprimentos, **Ana Catarina Fernandes Vieira.**

Portalegre, 7 de Novembro de 2017

ANEXO VI: Guião de Entrevista às crianças



Guião de Entrevista às Crianças



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Ano letivo: 2017/2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Discente: Ana Catarina Vieira

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Data da Entrevista: _____

Situação:

“ Todos os dias, o Filo ficava encantado com as situações que encontrava no seu dia-a-dia. Muito curioso, Filo gostava de explorar o mundo e fazer muitas perguntas.

Fazia perguntas aos pais, aos avós, aos tios, aos amigos, à professora Catarina, mas às vezes eles não lhe sabiam responder a todas as suas questões e diziam-lhe que tinham que pensar.

Um dia, Filo perguntou à sua grande amiga Sofia o que era isto de Pensar.

‘ Filo – Sofia, tu que és muito inteligente tens que me ajudar.

Sofia – Então Filo, o que aconteceu?

Filo – Todos dizem que faço muitas perguntas e que têm que pensar antes de me responder e eu não percebo, afinal o que é isso de pensar que demora tanto tempo?

Sofia - Ah! Sabes Filo, há perguntas que nem sempre têm resposta... outras, obrigam-nos a pensar um bocadinho antes de responder, quando são mais difíceis.

Filo – Mas como é que eu sei que a minha pergunta não tem resposta?

Sofia – Isso é simples, tens que pensar! Quando queres saber alguma coisa tens que fazer perguntas, mas... também deves investigar e tentar procurar a resposta, junto das pessoas que te rodeiam, nos livros, na internet... e nem sempre vão concordar contigo porque pode haver mais do que uma resposta para a tua pergunta.

Filo – Então é mesmo importante fazer perguntas e pensar no que queremos dizer!”

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação que incide sobre a filosofia para crianças no contexto da Educação Pré- Escolar, sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão.

Os dados recolhidos serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato das crianças, sendo utilizados apenas no contexto do estudo.

Objetivo: Recolher informação para melhor poder compreender as opiniões das crianças e conhecer as suas conceções de maneira a fomentar a construção do pensamento crítico e da prática da filosofia no Jardim de Infância. A opinião das crianças é muito importante para a realização do estudo.

A entrevista vai ser realizada através dos amigos “Filo” e “Sofia”, tendo a criança, um dos fantoches como recurso para responder às questões.

As entrevistas vão ser realizadas em grupos de 5 crianças.

Questões orientadoras:

O filo continuou a pensar e a fazer questões à Sofia.

1 - Que questões podia ele fazer?

1.1 - Será que há resposta para essas questões? 1.1.1 - E porquê?

1.1.2 - É importante fazer perguntas? 1.1.3 - E porquê?

1.1.4 - O que achas que a Sofia lhe podia responder?

1.2 - Só pode haver uma resposta para cada pergunta? 1.2.1- E porquê?

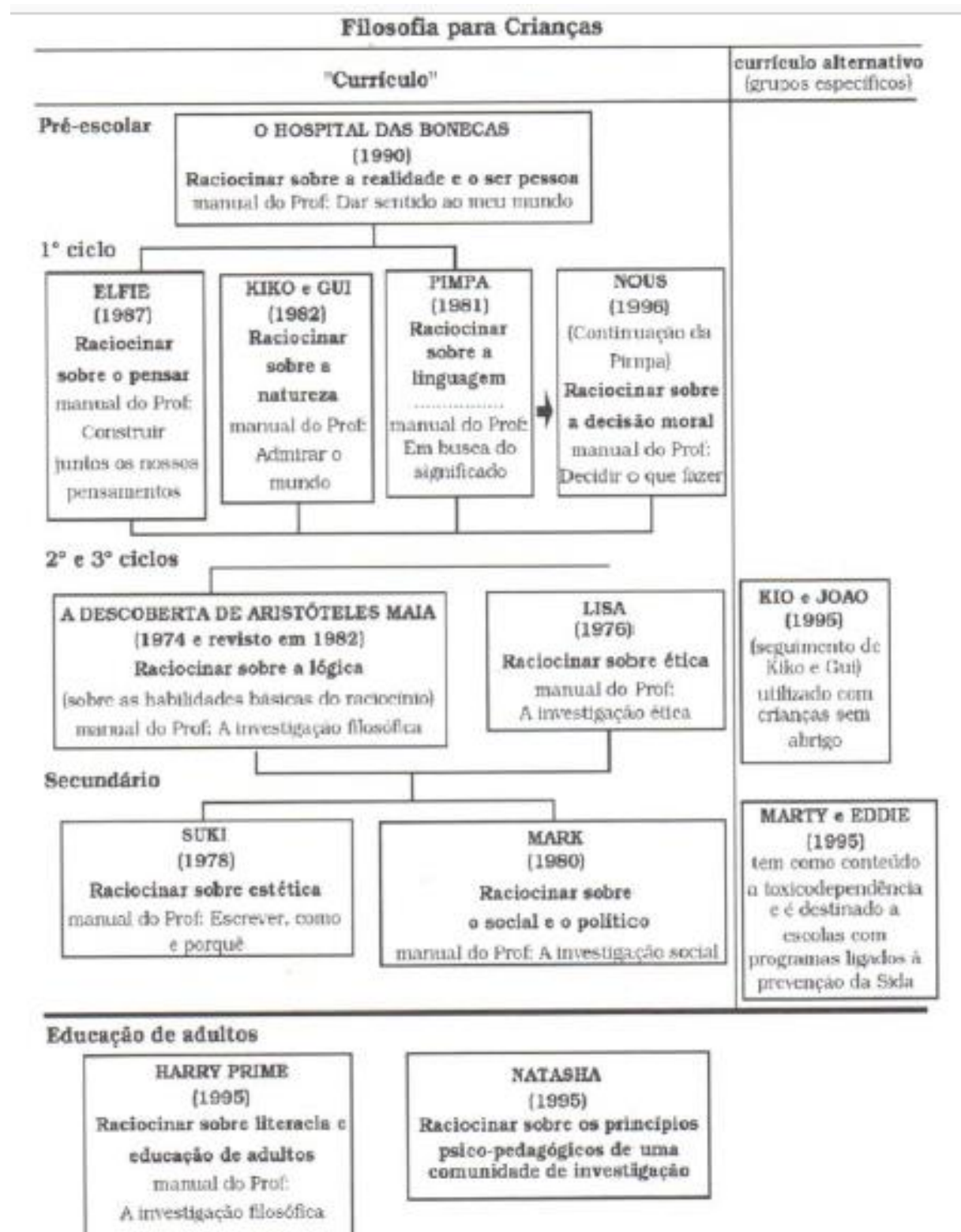
1.2.2 - A filosofia ajuda-nos a pensar. Porque é que é importante pensar?

1.2.3 - O Filo fica cansado quando não lhe respondem logo. E tu, também ficas cansado quando não te respondem? 1.2.4- Porquê?

1.3- Temos sempre de fazer perguntas?

1.3.1- Gostas de fazer perguntas? 1.3.2 - Porquê?

ANEXO VII: Esquema do currículo da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman,
adaptado de Dinis, C. (2011).



ANEXO VIII: Planta da Sala de Atividades da Creche

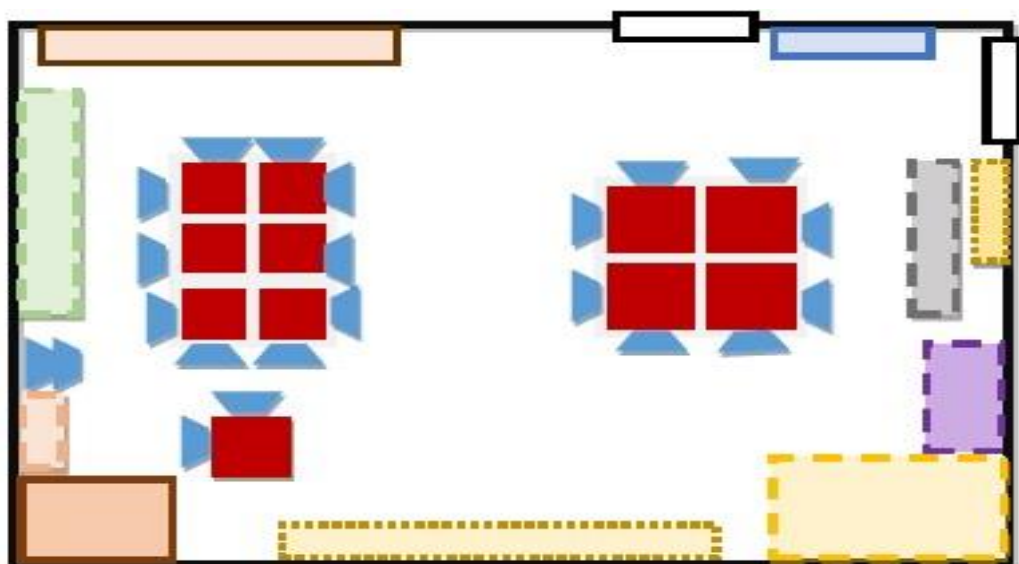


Ilustração nº2- Planta da sala de atividades de Creche.

■ - Mesas de suporte às atividades

■ - Cadeiras

■ - Catres

■ - Expositor central de parede

□ - Portas para o exterior e WC

■ - Área da Garagem

■ - Área dos livros

■ - Armário de material variado (área da pintura)

■ - Tapete/acolhimento

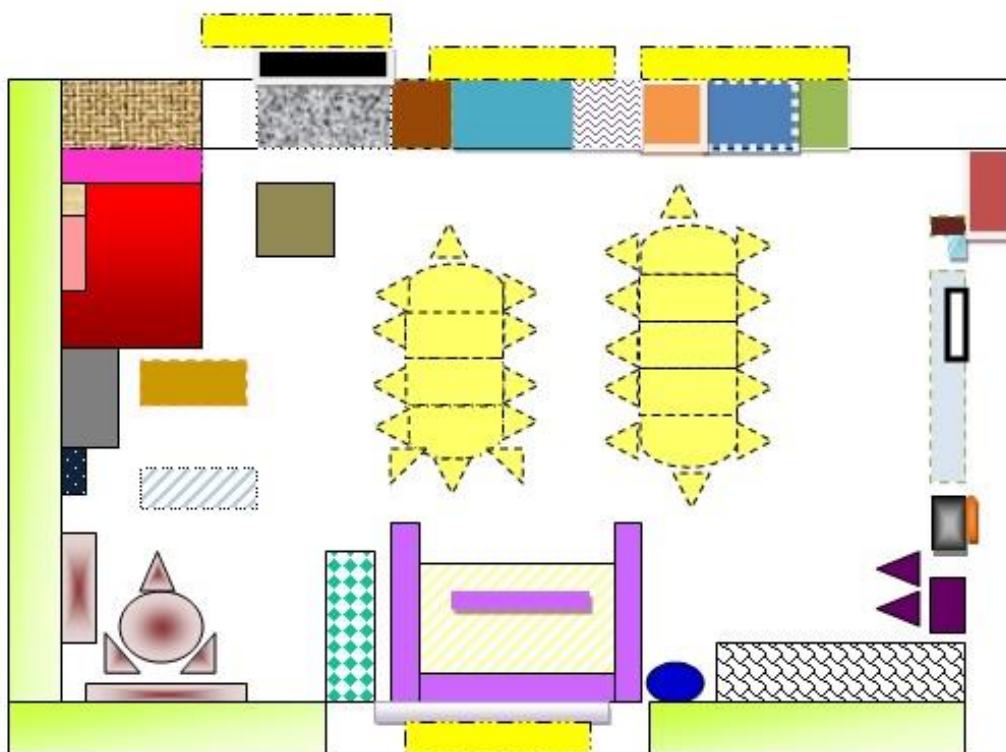
■ - Área dos jogos

■ - Área da Higiene













■ - Área da Casinha

■ - Expositor com atividades realizadas

ANEXO IX: Planta da Sala de Atividades do Jardim de Infância



	Porta		Modelagem
	Área da Ciência		Grade para secar trabalhos
	Área do desenho/recorte/colagem		Trabalhos Expostos
	Área da escrita/matемática		Mapa de Presenças
	Trabalhos por acabar/Finalizados		Calendário e Lareira
	Pintura		Caixa de Ferramentas
	Lavatório		Cabide de Vestuário
	Cavalete de Pintura		Loja
	Janelas		Quadro de Giz
	Móvel de dossiers		Casa e acessórios da mesma.
	Caixa de arrumação		Computador
	Ateliê		Área dos Livros

	Garagem/construções		Casa de Banho
	Tapete de Acolhimento		Fantocheiro
	Bancos Acolchoados		Bancada
	Móvel dos Jogos/Desenho/Apoio à Educadora		Móvel de Arrumação
	Balde dos Fantoques		Jogos de Construção/legos
	Pastas A5		Ar Condicionado

ANEXO X: Questionário realizado às Educadoras Cooperantes

Ano letivo - 2017/2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre, encontro-me a realizar um trabalho de investigação que se intitula de **“Pensar a Brincar: Filosofia com e para Crianças.”**, orientado pela Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão.

Neste sentido, serve o presente questionário para obter mais informações sobre as questões que me proponho aprofundar.

O questionário servirá também para obter informações relacionadas com as suas práticas enquanto Educador(a) de Infância, tendo em conta questões relacionadas com a filosofia para crianças. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais, comprometendo-me a manter o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Agradeço desde já a sua colaboração.

A Estudante Investigadora, Ana Catarina Vieira.

I- Identificação:

Sexo : Masculino: ____ Feminino: ____

Idade: ____ Habilitações Académicas _____

Profissão: _____

Instituição onde desempenha funções atualmente: _____

Tempo de Serviço: _____

II - Práticas pedagógicas:

1. Para planejar e fundamentar a sua prática pedagógica, que modelo utiliza no âmbito da sua ação junto do grupo de crianças?

Pedagogia de Projeto

☐

Movimento da Escola Moderna (MEM)

☐

Método João de Deus

☐

Modelo HighScope

☐

Modelo Reggio Emilia

☐

Pedagogia Maria Montessori

☐

Vários

☐

Nenhum

☐

Outro : _____

- 1.1 Indique três (3) razões que fundamentem a sua escolha.

2. Que lugar tem a criança no quotidiano da sua sala?

III- Filosofia para Crianças:

1. A criança tem capacidades para pensar e participar ativamente nas suas aprendizagens. Em seu entender, é importante estimular o pensamento na criança?

SIM

☐

NÃO

☐

- 1.1 Em caso afirmativo, justifique o seu ponto de vista.

2. No âmbito da prática educativo-pedagógica que desenvolve com o grupo de crianças, tem por hábito incluir e desenvolver atividades/estratégias do âmbito da filosofia?

SIM ☐ NÃO ☐

- 2.1. Se respondeu SIM, apresente as suas razões para essas atividades/estratégias (Por favor dê alguns exemplos.)

Se respondeu NÃO, indique de que outro modo desenvolve e estimula o pensamento das crianças.

3. No futuro, encara a possibilidade de integrar a filosofia na sua prática educativo-pedagógica?

SIM ☐ NÃO ☐

4. Das hipóteses que se seguem indique as cinco mais importantes para justificar a filosofia no Jardim de Infância:

A Filosofia no Jardim de Infância:	Assinale com um X
Possibilita a abordagem a valores como a honestidade, a lealdade, e a amizade.	
Estimula as crianças pequenas a pensar sobre o que as rodeia.	
Promove a opinião das crianças.	
Ajuda a distinguir entre o bem e o mal.	
Educa para a cidadania e para a convivência democrática.	

Promove o pensamento crítico das crianças.	
Promove a (auto) iniciativa.	
Está presente nas brincadeiras da criança.	
Contribui para o desenvolvimento de uma atitude crítica sobre o que se passa no mundo que as rodeia.	
Promove a construção da sua identidade e da autoestima.	
Ajuda a criança a tomar decisões.	

5. Na prática pedagógica diária estão contemplados tempos/espços para a criança refletir e construir o seu pensamento crítico?

SIM ☐ NÃO ☐

5.1. De que forma?

Individualmente ☐

Em pequenos grupos ☐

Em grande grupo ☐

6. Que estratégias/atividades utiliza na sua prática pedagógica para promover a construção do pensamento crítico das crianças?

(Dê alguns exemplos)

ANEXO XI: Transcrições das Respostas das Educadoras C. aos Questionários

Questões:	Educadoras Cooperantes		
	Educadora A	Educadora B	Educadora C1
<p>Bloco II - Práticas Pedagógicas</p> <p>1. Para planejar e fundamentar a sua prática pedagógica, que modelo utiliza no âmbito da sua ação junto do grupo de crianças? (Entre várias opções)</p>	Vários Modelos Pedagógicos.	Vários Modelos Pedagógicos.	Vários modelos, privilegiando mais a Pedagogia Montessori e HighScope.
<p>1.1. Indique três (3) razões que fundamentem a sua escolha.</p>	Entendendo “Modelo” como uma prática precisa e pragmática, não sigo nenhum. Tenho referências e critérios pedagógicos fundamentados e abrangentes no âmbito do socioconstrutivismo .	Reconheço potencialidades em vários modelos pedagógicos. Interessa-me conhecer e aplicar modelos pedagógicos ativos , em que a criança seja o centro do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem .	Utilizo vários por sentir que posso ir beber a cada um algo positivo para a minha planificação, valorizo mais os dois referidos porque na minha perspectiva a criança é um ser com agência , que precisa de experimentar e de ser ativa na construção do seu ser .
<p>2. Que lugar tem a criança no quotidiano da sua sala?</p>	O lugar de quem escolhe e vive diariamente um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem, de quem constrói relações de afeto, regras e rotinas.	Procuro que cada criança tenha um papel ativo nas decisões tomadas coletivamente, que se envolva nas oportunidades de aprendizagem que o espaço e a organização das rotinas diárias lhe proporcionam e, sobretudo, que se sinta respeitada e valorizada pelos seus saberes e pela sua individualidade .	A criança é o ponto central a partir do qual se constrói um contexto educativo , numa prática, respeitando os interesses e necessidades dessa mesma criança/grupo.

Questões:	Educadoras Cooperantes		
	Educadora A	Educadora B	Educadora C1
<p>Bloco III - Filosofia para Crianças</p>			

<p>1. A criança tem capacidades para pensar e participar ativamente nas suas aprendizagens. Em seu entender, é importante estimular o pensamento na criança?</p>	<p>Sim.</p> <p>Para que desenvolva a curiosidade e o sentido próprio de olhar o mundo, para que saiba lidar com as suas emoções e com os estímulos que a rodeiam, para que desenvolva a sua personalidade especial e única.</p>	<p>Sim.</p> <p>Cada criança possui um manancial de conhecimentos e de pré-conceitos que são importantes para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem. São eles que a caracterizam na sua personalidade e que a distinguem das demais. Assim, a educadora, deve ser uma facilitadora que lhe proporciona todo um ambiente educativo estimulante que alarga o seu pensamento</p>	<p>. Sim.</p> <p>O mais importante é ajudar a criança a pensar, a “aprender” a pensar, a ser ela a chegar ao conhecimento porque pensou, porque agiu com base na sua construção mental. Não devemos dar o peixe, mas sim ensinar a pescar.</p>
	<p>Não.</p> <p>Levando as crianças a dar a sua opinião em diferentes situações e/ou a justificar, a dizer o porquê, a falar sobre o que sentem o que gostam, a participar na construção das regras do grupo, a planear o dia, a dizer o que gostaram ou não gostaram, o que aprenderam, a dialogar com outros...a aceitar a diversidade, a aprender a lidar com as emoções.</p>	<p>Sim.</p> <p>Considero que é importante propor às crianças situações em que tenham que pensar/refletir sobre diferentes assuntos. Assim, poderei conhecer como se organiza o seu pensamento, quais são as suas preocupações, as suas vontades, o seu conhecimento. Posso utilizar uma notícia, um acontecimento, uma imagem, uma história, para explorar e aprofundar as suas considerações e elevar o seu saber.</p>	<p>Não.</p> <p>Não desenvolvo atividades mesmo específicas da filosofia, mas afirmo, sem querer ser pretensiosa, que estímulo muito o pensar no meu grupo, com diálogos, resolução de problemas, enigmas, adivinhas, descrição de imagens, interpretação de obras, filmes, espetáculos, etc.</p>
	<p>Sim, Se tiver a oportunidade de uma ação de formação de qualidade.</p>	<p>Sim.</p>	<p>Sim.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula as crianças pequenas a pensar sobre o que as rodeia. • Ajuda a distinguir entre o bem e o mal. • Promove o 	<ul style="list-style-type: none"> • Promove a opinião das crianças; • Promove o Pensamento Crítico das Crianças; • Está presente nas brincadeiras da criança; 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilita a abordagem a valores como a honestidade, a lealdade, e a amizade; • Estimula as crianças pequenas a pensar sobre o

5. Na prática pedagógica diária estão contemplados tempos/espços para a criança refletir e construir o seu pensamento crítico? De que forma?	<p>pensamento crítico das crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promove a construção da sua identidade e da autoestima. • Ajuda a criança a tomar decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o desenvolvimento de uma atitude crítica sobre o que se passa no mundo que as rodeia; • Ajuda a criança a tomar decisões. 	<p>que as rodeia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promove a opinião das crianças; • Educa para a cidadania e para a convivência democrática; • Promove o pensamento crítico das crianças.
	<p>Sim.</p> <p>Individualmente; Em pequenos grupos; Em grande grupo.</p>	<p>Sim.</p> <p>Individualmente; Em pequenos grupos; Em grande grupo.</p>	<p>Sim.</p> <p>Individualmente; Em grande grupo.</p>
6. Que estratégias/atividades utiliza na sua prática pedagógica para promover a construção do pensamento crítico das crianças? (Dê alguns exemplos)	<p>Valorizando as opiniões de cada criança, ajudando a que sejam capazes de as defender junto dos outros e valorizando as diferenças de opinião.</p>	<p>Utilizar uma história e fazer perguntas sobre ela; Utilizar uma imagem, pedir que a descrevam e fazer perguntas sobre ela; Partir de uma situação vivida (na sala, na rua, noutro contexto) e fazer perguntas; Conversar e colocar questões sobre valores; Colocar questões sobre acontecimentos reais e imaginários; Proporcionar momentos coletivos de discussão reflexiva.</p>	<p>Ajudar na resolução de conflitos, pelo diálogo, confronto de ideias, deixar as crianças fazer escolhas, dizendo o porquê das suas opções, dialogar sobre vários temas, com diversos suportes (computador, livro, texto, obras de arte, músicas, dança, outros) e deixar/estimular as crianças a expressarem a sua opinião.</p>

ANEXO XII: Excertos do Portefólio da Filosofia

Semana de 8 e 15 de janeiro

2º Questão: “Que trabalhos colocamos no Portefólio?”	
S (5 anos)	“Todos os trabalhos. (Inicialmente) ... Não, colocamos os mais importantes para mim.”
A (5 anos)	“Todos os trabalhos.”
G (5 anos)	“Os mais importantes para o G.” (tendência para se dirigir a si na terceira pessoa)
M.M (6 anos)	“Coisas da Filosofia... todos da filosofia.”
J (6 anos)	“Alguns importantes para mim.”
AR (5 anos)	“Todos os trabalhos.”
GÇ (6 anos)	“Alguns trabalhos da Filosofia”
H (5 anos)	“Só alguns trabalhos.”
M.C (6 anos)	“Alguns trabalhos.”
D (6 anos)	“Alguns mais importantes para mim.”
C (5 anos)	“Todos os trabalhos.”
N (5 anos)	“Todos os trabalhos.”
M.P (6 anos)	“Trabalhos do Filo e da Sofia”
V (6 anos)	“Trabalhos da filosofia.”

3ª Questão: “Quais destes trabalhos achas importante colocar no portefólio? Porquê?”	
S (5 anos)	“O do ponto de interrogação... Porque é uma pergunta; Fazem-nos pensar; O dos reis não, mas o da família sim porque é importante para mim.”
A (5 anos)	“O dos reis porque é bonito, e este (apontando para o ponto de interrogação) ; sim eu escolho este e tu esse.” (depois de concordar em colocar o trabalho dos reis e o das perguntas depois de eu o propor)
G (5 anos)	“O dos reis porque gosto; não sei se é importante para a Filosofia (depois de o questionar) ; o do ponto de interrogação não tem desenhos por isso não metemos esse.”
M.M (6 anos)	“O desenhos dos reis não; quero este do ponto de interrogação... porque é da filosofia e é para sabermos as coisas.”

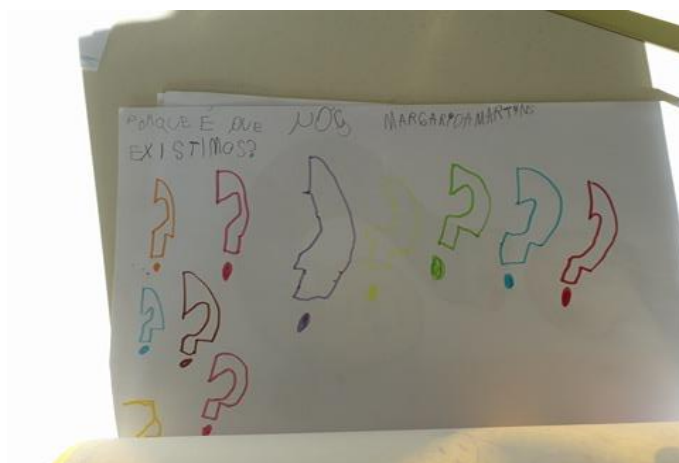
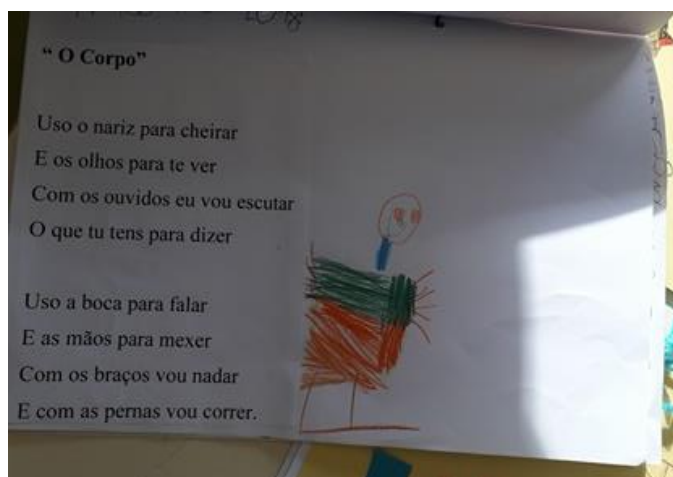
J (6 anos)	<i>“O dos reis magos... porque pensei a fazer este trabalho; o do ponto de interrogação também, é importante porque utilizamos na filosofia.”</i>
AR (5 anos)	<i>“Este desenho (desenho livre) porque é um trabalho; o do ponto de interrogação também pode ser, porque é um trabalho... das perguntas, importante para a filosofia.”</i>
GÇ (6 anos)	<i>“O do ponto de interrogação porque é um trabalho para pensar, e a filosofia ajuda a pensar; o dos reis e da praia não.”</i>
H (5 anos)	<i>“O dos reis e esse da chuva não... é este das perguntas, porque tem o mistério (referindo-se ao ponto de interrogação), tem porquês... é da filosofia.”</i>
M.C (6 anos)	<i>“Só este do ponto de interrogação... porque só os do ponto de interrogação são da filosofia.”</i>
D (6 anos)	<i>“O do presépio... ajudou a pensar e aprendi coisas com ele; o das perguntas também, porque é importante fazer perguntas. Colocamos os dois.”</i>
C (5 anos)	<i>“O do presépio e o do ponto de interrogação; porque tive que pensar para escolher as cores do presépio; os outros trabalhos de natal são na pasta porque só são para pintar.”</i>
N (5 anos)	<i>“O dos reis porque gosto; o da pergunta não, quero pôr o da árvore porque é importante para mim.”</i>
M.P (6 anos)	<i>“O da Pergunta, porque é da filosofia e é importante pensar e fazer perguntas.”</i>
V (6 anos)	<i>“Este trabalho da filosofia e o dos reis... porque gosto e são importantes.”</i>

Semana de 22 de janeiro

3º Questão: “Quais destes trabalhos achas importante colocar no portefólio? Porquê?”	
S (5 anos)	<i>“Este do espelho, vimos como era o nosso corpo... tive que ter atenção, pensar e adivinhar a imagem; o da música (cantou a música) do corpo porque aprendi; o do inverno porque tive que pensar”.</i>
A (5 anos)	<i>“Este desenho da borboleta, porque é bonito; este do espelho porque eu gosto e é do filo e da Sofia”.</i>

G (5 anos)	<i>“O do espelho porque vimos a nossa imagem diferente; este da família porque é a minha família; (propus o trabalho dos 5 sentidos) sim também aprendi a canção do nariz para cheirar...”</i>
M.M (6 anos)	<i>“Este ponto de interrogação, para pensarmos e fazermos perguntas; este desenho sobre a alegria porque tive que pensar, ajuda-me a lembrar-me do caminho para casa; a árvore dos sonhos também é importante porque é importante pensar nos sonhos há coisas que acontecem de verdade; este das flores porque temos que nos lembrar de regar as flores; o dos espelhos porque tínhamos que pensar como ficávamos nos espelhos e aprendi que um espelho era maior se virássemos ficávamos ao contrário; (propus escolher entre estes os mais importantes para colocar no portefólio) o desenho do caminho da casa e o do ponto de interrogação”.</i> (Propus o do espelho por ter compreendido como a imagem ficava em cada espelho, e a criança concordou)
J (6 anos)	<i>“O do espelho porque aprendi que ficamos virados ao contrário.”</i>
AR (5 anos)	<i>“O do corpo e o do espelho, porque tive que pensar como nós éramos e adivinhar a outra imagem. Aprendi os 5 sentidos; a árvore dos sonhos também pensei nos meus sonhos”.</i>
GÇ (6 anos)	<i>“O dos espelhos porque não sabia dos diferentes espelhos, o convexo e o plano, foi importante para pensar.”</i>
H (5 anos)	<i>“O da canção do corpo, porque pensei na canção e aprendi os 5 sentidos; (Propus o do espelho) sim não conhecia aqueles espelhos todos.”</i>
M.C (6 anos)	<i>“O do espelho, porque aprendi que podemos ficar ao contrário; aprendi os 5 sentidos e tive que pensar para cheirar, para falar...”</i>
D (6 anos)	Não foi observável.
C (5 anos)	<i>“O da canção do corpo e o do ponto de interrogação, porque é importante fazer perguntas para sabermos coisas.”</i>
N (5 anos)	Não foi observável.
M.P (6 anos)	<i>“O do ponto de interrogação, para pensarmos; o dos sonhos porque tive que pensar nos sonhos, na casa do pássaro perderam os sonhos; o do espelho porque foi o Filo e a Sofia que trouxeram os espelhos e tivemos que pensar como éramos e tentar adivinhar como íamos ficar nos espelhos; a canção dos 5 sentidos também, eu não sabia ainda os 5 sentidos.”</i>
V (6 anos)	<i>“O da canção porque aprendi os 5 sentidos.”</i>

ANEXO XIII: Portefólio da Filosofia



ANEXO XIV: Recursos e estratégias de suporte ao Projeto - Filosofia com e para crianças



ANEXO XV: Transcrições de excertos das entrevistas às crianças

Excerto da negociação e introdução da entrevista a um dos grupos de crianças

19 de janeiro de 2018

“ **Ed.E** - Posso gravar a nossa conversa?

Todos - Sim

(...)

Ed. E- O que será uma entrevista?

MP- Estão aí 5 letras.

Ed. E - pois é, mas estão muitas letras, para a nossa entrevista, o que será uma entrevista MP?

MM - é quando as pessoas estão a dizer as coisas que as pessoas devem fazer.

Ed. E - Será??

MP - Acho que já sei!

Ed. E - Diz MP

MP - São perguntas...

Ed. E - Será que são perguntas? Ou será que é para fazer perguntas?

AY- Sim... para fazer perguntas

Ed. E - Então temos aqui o guião da nossa entrevista, mas a entrevista fala sobre quem?

MP - Filo e a Sofia!

Ed. E - Tem os nossos amigos Filo e Sofia. E sou eu que vou fazer uma peça para vocês verem do Filo e da Sofia, ou será que vocês também vão brincar com o Filo e a Sofia?

Todos - Nós também!

Ed. E - Mas vocês são 5, como vamos usar a Sofia e o filo?

MP - Vamos usar dois de cada vez.

Ed. E - Será dois de cada vez ou um? Eu posso ficar com a Sofia ou com o filo, e depois vocês vão ficar com o outro.

MP - Eu quero o filo.

Ed. E - Querem ficar com a Sofia ou com o Filo? (...)

Ed. E - Então quem tem mais votos? Quem ganha?

Todos - A Sofia.”

26 de janeiro de 2018

“ **J** - é importante para fazermos boas perguntas

S - porque assim não sabemos nada...

Ed. E- E pensar ajuda-nos a crescer?

T- Não

AR- Sim

S- Sim, porque assim somos mais inteligentes

Ed.C - é verdade... e ficamos mais crescidos... mas aqui dentro (apontando para a cabeça)

J- Sim e quando nós comemos sopa ficamos mais crescidos

Ed. E - Sim, mas isso é fisicamente, no nosso corpo... mas pensar ajuda-nos a perceber melhor as coisas...”

Ed. E - O que é que será uma entrevista?

H- É para mostrar na televisão só que isto não é uma entrevista para mostrar na televisão

Ed. E- Esta não vai aparecer na televisão... mas podia se quiséssemos...

H - Nós temos que responder... como no portefólio

Ed. E - Boa H! então e para nos ajudar podemos fazer a nossa entrevista com os nossos amigos...

Todos- Filo e Sofia

(...)

Ed. E- É importante fazer perguntas? Se não fizermos perguntas nós sabemos alguma coisa?

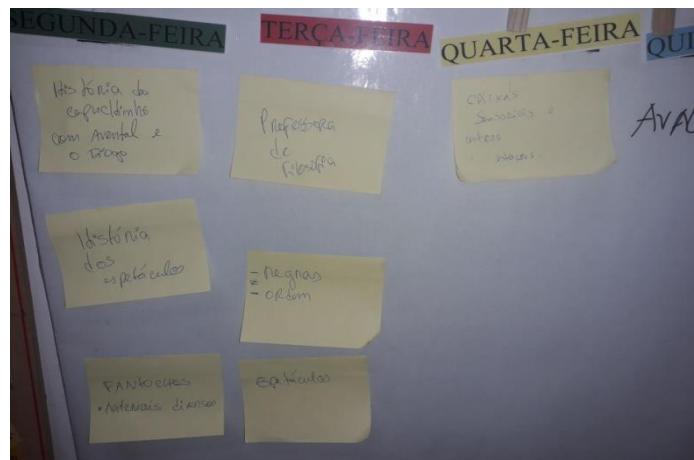
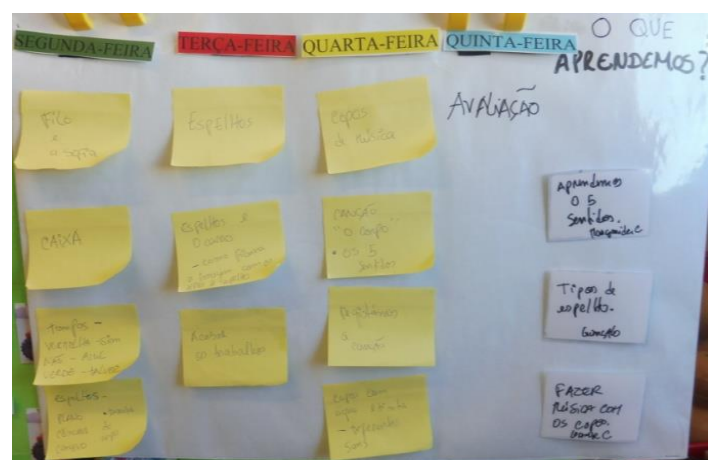
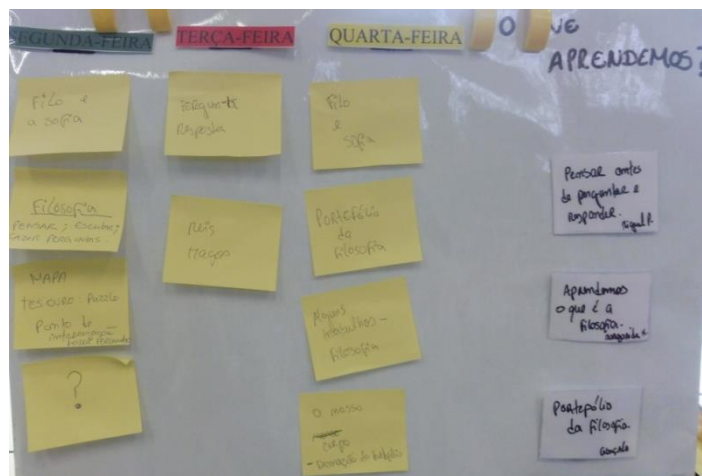
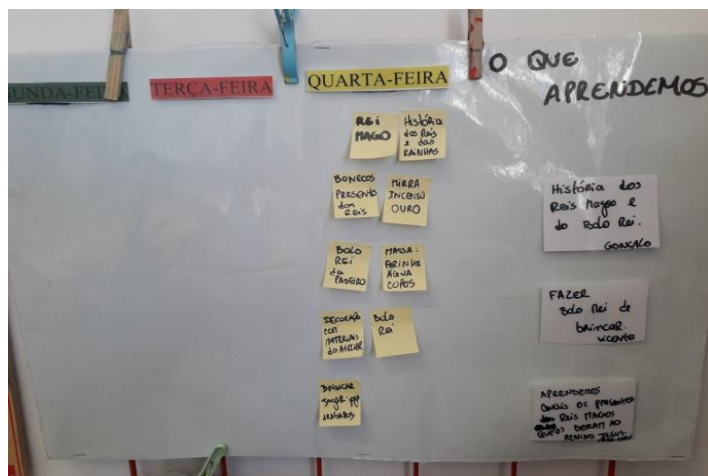
L - Se alguém é responsável... mas... (divaga)

H - Se acontecer alguma coisa pior a nós e outra pessoa sabe... e como é muito amigo do outro não sabe o que aconteceu depois fica a saber...

Ed. E - então é importante fazer perguntas...

H- Sim, para sabermos o que aconteceu ...”

ANEXO XVI: Avaliação Semanal realizada com as crianças



ANEXO XVII: Excertos das Notas de Campo

8/01/18

Diálogo entre o Filo e a Sofia

Filo – Sofia, estás aí?

Sofia- Bom dia Filo, o que se passa, que cara é essa?

Filo- Estou um bocadinho confuso e acho que só tu me podes ajudar.

Sofia- Então porquê?

Filo- Ora, porque tu és muito inteligente e sabes sempre tudo.

Sofia- Oh não é bem assim Filo, ninguém sabe sempre tudo.

Filo- Ninguém? Mas quem é esse ninguém?

Sofia- Não estás a perceber Filo, estamos todos os dias a aprender coisas novas, ou seja, há ainda muitas perguntas para as quais não temos resposta.

Filo- Oh eu sou muito curioso, a mãe diz que faço muitas perguntas.

Sofia- Fazer perguntas é bom, mas Filo... tu pensas nas perguntas que fazes?

Filo- Pensar? Hum... mas é preciso pensar antes de fazer uma pergunta?

Sofia- Claro que sim! É importante pensar e Filosofar Filo.

Filo- Filosofar? Ai outra palavra difícil Sofia.

Sofia- Mas filo, olha que a Filosofia é muito importante principalmente para crianças como tu, curiosas.

Filo- hum... eu acho que Filosofia é uma pizza de Itália.

Sofia- Uma pizza filo? Porque é que dizes isso?

Filo- Então, porque todas as palavras grandes e difíceis são nomes de pizzas... por exemplo... pizza napolitana... pizza Margarita... pizza caprese

Sofia- Ai Ai Filo eu acho é que estás com fome e muito baralhado. A Filosofia não é nenhuma pizza, muito menos algo para comer. A Filosofia é muito mais divertida do que tu pensas, é uma aventura.

Filo- Uma aventura?? Então quer dizer que tenho que escalar uma montanha para fazer uma pergunta?

Sofia- Não, mas tens que pensar!”

Excerto do debate em grande grupo das Perguntas e do Pensar

“ Ed. E - Para fazermos perguntas, temos que pensar?

MP- Sim, mas podemos fazer perguntas sem pensar.

Ed. E- E como são essas perguntas sem pensar?

MP - são diferentes das outras.

Ed. E- sim, mas consegues explicar-me como é que são diferentes?

MP -hum... não pensamos... são perguntas sem muitas ideias.

Ed. E- então precisamos de ideias para fazer perguntas... é isso?

GÇ - mas temos que pensar para fazer perguntas.

Ed. E- mas porque?

GÇ- porque sim... para fazermos perguntas

Ed. E- mas continuo sem perceber se precisamos de pensar para fazer perguntas... o que será isto de pensar sobre as coisas?

H- Então temos que fazer perguntas como o Filo...

Ed. E- eu concordo... mas porque é que o Filo faz perguntas?

MP - porque ele não sabe as coisas...

Ed. E- então para saber... o que é que ele fez?

GÇ- fez muitas perguntas à mãe... mas ela não sabe tudo

H- não é a mãe é a Sofia

Ed. E- e será que a mãe sabe?

MC- Não!

Ed. E- porque é que a mãe não sabe?

MC- porque a mãe não sabe tudo... nem a Sofia!”

Excerto do diálogo antes do Jogo das Perguntas e Respostas

“Ed. E. - O que é uma pergunta?

S - uma pergunta é quando perguntamos uma coisa a alguém

Ed. E - sim, mas isso é o que fazes com a pergunta... ou a quem fazes... mas como é que sabes quando é uma pergunta? Tudo o que eu digo, é uma pergunta?

MP - agora sim

Ed. E- tens razão, mas porquê?

MP- hum...

D- porque estás a fazer perguntas...

J- tu estás a fazer perguntas ao S.

Ed. E- fiz uma pergunta a todos... mas ainda não me souberam responder.

H- Eu sei

Ed. E- diz H.

H- é quando tem o mistério

Ed. E- o mistério?

GÇ- não é mistério é o ponto de exclamação

Ed. E- tens a certeza?

GÇ- não... (risos)

Ed. E-então? Eu sei que tu sabes...

D - é o ponto de interrogação

Ed. E.- Boa D, é verdade que uma pergunta tem um ponto de interrogação... mas é só por isso que é uma pergunta?

D- Não...

Ed. E- então? ... Eu já fiz muitas perguntas agora... vocês viram algum ponto de interrogação?

D- Não... (ri-se)... mas estás a falar...

Ed. E- então quando estou a falar, não existe ponto de interrogação?

MC- Não...

P- mas é uma pergunta à mesma

Ed. E- hummm... mas vocês disseram-me que só é uma pergunta se tiver um ponto de interrogação não foi?

GÇ- sim, mas...

(algum tempo em silêncio)

B- tu fazes muitas perguntas

Ed. E- achas? Porquê?

L- sim é verdade

Ed. E- mas porque é que eu faço tantas perguntas?

L - não sei... porque és muito curiosa

Ed. E- e isso é mau?

L- sim...

Ed. E- hum... mas se eu não fizer perguntas, não sei muita coisa... achas que é bom não saber nada?

B- hum...

M.M- se tu não fazes perguntas não sabes as coisas

Ed. E- é verdade... mas estamos já a falar de outra coisa... e ainda não conseguimos descobrir como é que sabemos o que é uma pergunta... já sabemos que tem ponto de...

Alguns - Interrogação

Outros - Exclamação

Ed. E- e as que não têm ponto de interrogação... são o quê?

GÇ- são respostas

Ed. E- Boa GÇ, são respostas... ou seja... não são perguntas... mas por exemplo... se eu disser: GÇ, podes trazer-me um lápis? É uma pergunta, ou uma resposta?

GÇ- é uma pergunta

Ed. E- porquê?

GÇ- hum... porque estás a pedir uma coisa

Ed. E- então uma pergunta é um pedido?

GÇ- Sim pode ser

M.P - sim

Ed. E- e se eu disser... GÇ, hoje trouxeste laranja para o lanche de novo? É um pedido?

GÇ- hum...

Ed. E- M.C diz

MC- não... tu queres saber o que é o lanche do GÇ

Ed. E- mas é uma pergunta?

MC- sim... mas não tem ponto de interrogação, nós não conseguimos ver, só no papel

Ed. E- Ahhh... então quando fazemos perguntas, e não escrevemos, como fazemos?

L - dizemos assim olha posso ir brincar para a casinha

Ed. E- isso é uma pergunta... e como é que eu sei?

L - porque eu estou a perguntar

Ed. E- sim, e fazes essa pergunta muitas vezes (riem-se) ... mas a tua voz fica diferente quando fazes uma pergunta sabias?

GÇ- que confusão!

Ed. E- achas GÇ?

H- eu também acho... eu sei o que é uma pergunta... e nessa caixa devem estar pontos de interrogação...ou perguntas.

Ed. E- sim, estão perguntas... mas há mais

MP- mais? (suspira) ... não me digas que são perguntas difíceis para respondermos

Ed. E- não... mas é melhor abrímos para nos ajudarem a completar este placar grande

T- vamos colar coisas

Ed. E- como sabes?

T- porque estão ali aquelas fitas pretas

Ed. E- ah... o velcro? (aponto)

T- sim...”.

10/01/18

Excerto do diálogo do Filo e da Sofia sobre o Portefólio

“Sofia - Olá Pensadores, tenho uma coisa muito importante para falar com vocês. Sim, vocês que são muito curiosos e inteligentes, têm uma tarefa importante para fazer nos próximos dias.

Filo - Olá Sofia, Olá pensadores, espera lá Sofia afinal tens segredos para mim.

Sofia- Calma Filo, já te ia contar também a tarefa importante que os nossos amigos vão ter.

Nesta aventura de pensar, às vezes ficamos um bocadinho perdidos com tanta informação e tanto conhecimento. Por isso, é bom arranjarmos forma de nos organizarmos.

Filo- Isso parece-me tudo muito bem, mas como é que podemos organizar tudo o que vamos descobrir na sala?

Sofia- Bem, podemos utilizar um portefólio.

Filo- Um portefólio? Ah já sei, metemos todos os trabalhos dentro de uma pasta e pronto, já está.

Sofia- Não Não Filo, isso é uma pasta. Um portefólio é diferente.

Filo- Então, diferente? Hum... metemos só alguns trabalhos, é isso?

Sofia- Exatamente Filo, colocamos os trabalhos que achamos mais importantes sobre a Filosofia, e cada menino e menina da sala tem o seu portefólio.

Filo- Então vamos ter muitos portefólios na sala iguais... que confusãoooooo!

Sofia- Não Filo, vamos ter 25 portefólios diferentes na sala, porque cada menino é que vai escolher os seus trabalhos com ajuda da Catarina e decorá-lo.

Filo- Boa boa, então vão ficar muito bonitos. Eu até já estou a imaginar o meu portefólio assim com naves espaciais e astronautas.

Sofia- Cada um decora o seu portefólio como quiser, assim, todas as quintas feiras colocamos alguns trabalhos no portefólio. Mas primeiro, temos que fazer a primeira página do portefólio.

Filo- Já sei, a primeira página é o nosso nome, certo?

Sofia- Sim podemos escrever o nosso nome, mas também podemos fazer um desenho de nós próprios. Como nos vemos. O que acham pensadores? “.

9/01/18

Excerto do Jogo das Perguntas e Respostas

“ **D-** (diz a frase para os colegas, que a Ed.E. lhe leu) Os pais sabem sempre tudo?

Ed. E- os pais sabem sempre tudo? Ouviram a D?

Todos - Não

Ed. E- então e é uma pergunta ou uma resposta?

Todos - Pergunta

Ed. E- se é uma pergunta, qual será a resposta? Alguém sabe sempre tudo?

Todos - Não

Ed. E- então e quem é que vos ensinou isso?

GÇ- vocês (ri-se)

Ed. E- (ri-se) não foi mais alguém?

GÇ- foi a Sofia que disse

Ed. E- e colocamos na pergunta ou na resposta?

MP - na pergunta

J- e quando é que sou eu?

Ed. E- quando tiveres atento... agora vem o A e a M

M- o silêncio pode-se ouvir.

Ed. E- o que será?

Todos - uma pergunta

Ed. E- uma pergunta? Será? Ela disse assim, o silêncio pode-se ouvir (sem entoação)

MP - hoje trouxeste uma camisola azul? Isso é uma pergunta...

Ed. E- sim, e se eu dissesse assim... pode-se ouvir o silêncio? (com entoação)

Todos - é uma pergunta

Ed. E- e qual é a diferença?

GÇ- tu disseste de maneira diferente...

Ed. E- então e agora colocamos na pergunta ou no lado das respostas?

D- nas respostas.”

Excerto do diálogo anterior à criação da história por cada grupo

“Ed. E - (...) Então porque é que o avô estava tão confuso?

H - Porque ele já não se lembra da história

GÇ - Ele não sabe a história... disse que era capuchinho verde e amarelo (ri-se)

MC- ele já é um bocadinho velhote por isso está confuso

Ed. E- hum... os nossos avós são mais confusos do que os nossos pais?

M- Sim

MP -sim porque são mais crescidos do que os pais

MC - Mas a minha avó não se engana na história

Ed. E - Mas já pensaram que o avô criou uma nova história? O capuchinho também podia ser amarelo e azul... e o lobo ser amigo... não é bom criar novas histórias?

H- Sim senão são sempre as mesmas

MC- Sim mas esta não é assim

Ed. E- e se criássemos novas histórias também... o que acham?

GÇ - Sim podemos inventar

MP- mas não vale olhar para os livros

Ed. E- sim é uma história nossa... e como podemos fazer isso?

MM- podemos escrever uma história e depois dizemos aos amigos

D - mas não sabemos escrever

Ed. E- eu posso escrever... mas são vocês que me vão dizer como querem que seja a história... e depois podemos contar aos amigos...

GÇ- sim como tu fazes

LS- como o filo e a sofia

Ed. E- Boa... mas não podemos utilizar o Filo e a Sofia... não fazem parte da história... como é que fazemos?

MP- usamos outros fantoches

Ed. E- mas quais?

D - fazemos nós

Ed. E- é uma boa ideia... e que materiais precisamos?

S - canetas e tintas

MC- tesoura

Ed. E- sim é uma ideia, e para os fantoches?

GÇ- Uma folha assim (tapa a palma da mão)

Ed. E- e como colamos? Assim se calhar vai cair...

MP- uma luva assim... e depois colamos aqui cabelo (gesticulando) e pintamos os olhos e a boca.

Ed. E- parece-me bem... eu não tenho luvas... mas tenho meias... também dá? (coloco uma meia na mão)

MC - Sim sim e já fiz uma assim

Ed. E- então já temos muitas ideias... fazemos a nossa história... o nosso fantoche... mas não é fácil... acham que são capazes?

GÇ - Eu sou, é fácil fazer os fantoches

H - e depois como contamos aos amigos?

Ed. E- podemos representar junto ao fantocheiro, o que acham?

C - Sim

LC - mas são só os mais crescidos

Ed. E- os mais crescidos? Porquê LC?

LC- porque não sabemos escrever a história...

Ed. E- ah mas eu ajudo a escrever a história e todos vão construir o fantoche e participar na história, assim é mais divertido... mas temos que criar grupos para a história... e depois dos fantoches ainda temos que ensaiar... temos muito trabalho hoje

H - eu estou nervoso para a peça

Ed. E- e porquê?

H- porque sim... estão todos a ouvir

Ed. E- hum mas quando tu falas também estamos todos a ouvir...

H - Sim ... oh pois...

M.C- porque é que temos que ensaiar?

Ed. E- para sabermos o que vamos dizer e quando dizemos... se não ensaiarmos falamos todos ao mesmo tempo... é uma confusão...

V- depois ninguém percebe nada...

Ed. E- exatamente... então...vamos começar?"

ANEXO XVIII: Target/ Ficha de observação das oportunidades educativas (Creche)

(Adaptada do projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, Bertram & Pascal, 2009)

Nome da instituição.....

Morada

Código postal Telefone.....

E-mail Data

Diretor pedagógico/coordenador do estabelecimento

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4									
HORA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE					GRUPO (assinale o tipo de grupo dominante)		EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM (pode anotar mais que um área)	
						GG	Formação Pessoal e Social		
						PG	Ex pressão Motora		
						P	Expressão Dramática		
						I	Expressão Plástica		
							Ex pressão Musical		
							Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
							Matemática		
							Conhecimento do Mundo		
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO (assinale o nível dominante) 1 2 3 4 5						INTERACÇÃO (assinale a interacção dominante) CA A CA → A A → CA → CA ← CA C CA → C G → CA CA CA GC CA → GC GC → CA			